



FACULTADE DE FILOLOXÍA

Dept. Literatura Española, Teoría da Literatura e Lingüística Xeral

Contextos multilingües y conciencia metalingüística. Ideologías y representaciones de las lenguas en el aula.

María Luz Zas Varela

2011

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	9
--------------------	---

PARTE I: PUNTOS DE PARTIDA

CAPÍTULO 1. El plurilingüismo, fundamento de la educación lingüística europea

Introducción	21
1.1. Directrices europeas para afrontar la educación lingüística y el plurilingüismo	23
1.2. Política lingüística educativa europea: documentos	29
1.3. La diversidad lingüística en la educación desde una perspectiva ecológica..	36
Reflexiones finales	51

CAPÍTULO 2. La competencia plurilingüe e intercultural en la educación lingüística

Introducción	55
2.1. De la competencia lingüística a la competencia comunicativa	57
2.2. Repertorios plurilingües: Lenguas y variedades lingüísticas	60
2.3. La competencia plurilingüe	66
2.4. La competencia comunicativa intercultural	70
2.5. El code- switching	73
Reflexiones finales	79

CAPÍTULO 3. Conciencia metalingüística, contextos multilingües y educación lingüística

Introducción	85
3.1. Hacia una educación plurilingüe. Aproximaciones didácticas.	88
3.1.1. El tratamiento integrado de las lenguas	90
3.1.2. La intercomprensión	92
3.2. <i>Language awareness</i> o conciencia metalingüística	94
3.2.1. Perspectiva histórica y fundamentos	95
3.2.2. Difusión de LA: Aclaraciones terminológicas y conceptuales	106

3.3. Conciencia lingüística crítica. Ideologías y representaciones de las lenguas	112
3.4. Enfoques plurales y perspectivas didácticas en marcos multilingües y multiculturales. Los proyectos <i>Evlang</i> y <i>Janua Linguarum</i>	119
Reflexiones críticas	132

PARTE II: INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN EL AULA

CAPÍTULO 4. Marco de la investigación: La comunidad de habla

Introducción	139
4.1. Aspectos geográficos y sociales de Arteixo.	141
4.2. El repertorio lingüístico de Arteixo: El mercado de las lenguas	148
4.3. Los espacios públicos	158
4.4. Acciones educativas en el ámbito municipal	165
Reflexiones finales	171

CAPÍTULO 5. Etnografía de la comunicación en el aula

Introducción	175
5.1. Primeros contactos y planteamiento de la investigación etnográfica.	178
5.2. Particularidades sociolingüísticas del alumnado del centro	180
5.3. Recorrido por el centro: Espacios y organización	183
5.4. Aula del Grupo de adquisición de lengua (GAL)	185
5.5. El aula de 4º de PDC, los actores sociales	185
5.6. Actividades realizadas en el aula	189
5.7. Participación en la emisora de radio	215
5.8. Despedida	218
Reflexiones críticas	220

CAPÍTULO 6. La co-construcción interaccional del conocimiento metalingüístico en el aula

Introducción	225
6.1. Registro y transcripción de los datos.	227

6.2. Análisis de los datos.....	230
6.2.1. La co-construcción interaccional del saber escolar en el marco de participación investigador/alumno: Las ideologías lingüísticas institucionales	232
6.2.2. La co-construcción interaccional de las ideologías lingüísticas en el marco de participación entretejido entre iguales: Las ideologías lingüísticas locales.....	242
6.2.2.1. Prácticas metalingüísticas en las que los participantes etiquetan y categorizan lenguas y variedades.....	243
6.2.2.2. Prácticas metapragmáticas en las que los participantes introducen <i>otras voces</i> en el aula.....	263
Reflexiones críticas	278

PARTE III: PARA CONCLUIR

CAPÍTULO 7. De la práctica en el aula a los puntos de partida

Introducción	289
7.1. Qué nos dicen las prácticas comunicativas del aula.....	290
7.2. El aula como marco de conocimiento	294
7.3. Desarrollo de la conciencia metalingüística crítica.....	295
7.4. De qué plurilingüismo nos hablan los datos	296
7.5. Anotaciones para el diseño de una educación plurilingüe inclusiva.....	297
7.6. Consideraciones para la teoría sociolingüística	299
7.7. Perspectivas futuras.....	304
7.8. Para concluir (ahora sí)	305

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	307
--	------------

INTRODUCCIÓN

La escuela actual se enfrenta a nuevos retos que, en buena medida, están condicionados por dos fuerzas antagónicas y en continua tensión. Por una parte, se impone lo que demanda la rentabilidad económica, formar jóvenes en diversas competencias profesionales y técnicas; y, por la otra, está la necesidad de educar y formar jóvenes comprometidos, reflexivos y críticos con el entorno. En este compromiso creo que la educación lingüística juega un papel central, porque la capacidad de reflexión sobre el lenguaje es uno de los saberes más complejos y dinámicos que tenemos como humanos.

Además, vivimos en un entorno cada vez más diverso en el que tenemos que forjar nuestras identidades y creencias a través de las diferencias. En una Europa multilingüe nos replanteamos la educación lingüística como un reto para llegar a un diálogo intercultural.

Estos marcos profundos son los que guían nuestra investigación, iniciada con un conjunto de preguntas para las que intentamos buscar respuesta. Preguntas tales como: ¿Cómo es posible que en un marco profundo claro de defensa por la diversidad lingüística la planificación sea tan homogénea?, ¿quizá, pues, solo sean estos marcos superficiales?, ¿por qué en un país con un rico caudal lingüístico la planificación está centrada en las lenguas denominadas de *prestigio*?, ¿cómo es posible que no se aproveche el capital lingüístico que está presente en los centros educativos de forma natural? Intentamos, pues, buscar respuestas con el objetivo de

determinar cuáles se manifiestan como marcos profundos y cuáles como superficiales.

Este trabajo de investigación, por tanto, tiene como objetivo fundamental analizar las prácticas comunicativas en el aula, con el fin de dilucidar qué ideologías y representaciones de las lenguas y sus variedades afloran en un grupo de jóvenes que viven en un contexto multilingüe. Veremos en qué medida esas prácticas pueden ofrecernos pautas para diseñar tareas y actividades comprensivas desde un enfoque de la conciencia metalingüística crítica.

La perspectiva que se adopta en la tarea de investigar es doble. Por una parte, desde una perspectiva ética, tenemos en cuenta los marcos teóricos y las propuestas relacionadas con nuestro tema de investigación, lo que nos permite formular hipótesis básicas con el objeto de realizar una presentación general (Parte I). Por otra parte, nos aproximamos a un escenario, el aula, desde un enfoque émico, donde las prácticas comunicativas de los actores sociales adquieren sentido y toman protagonismo (Parte II). Al investigar realizamos continuas articulaciones entre lo ético y lo émico, con el propósito de responder a las preguntas planteadas. Los puntos de reflexión iniciales configuran, pues, los tres primeros capítulos; de los marcos conversacionales nos ocuparemos en los tres siguientes, para finalizar con una recopilación de los temas centrales de la investigación y con una clara finalidad de replantearnos los puntos de partida desde una perspectiva reflexiva.

En el Capítulo 1 llevamos a cabo una revisión de la política lingüística europea. Comprobamos de qué modo la defensa clara de una Europa multilingüe vertebró los diferentes acuerdos y documentos auspiciados por el Consejo de Europa.

Asimismo, tratamos algunas cuestiones relativas al enfoque de la diversidad lingüística desde una perspectiva ecológica, lo que claramente nos llevará a exponer ciertas puntualizaciones que consideramos oportunas para la gestión de la educación lingüística.

Efectuaremos en el Capítulo 2 un recorrido desde la noción de competencia lingüística, pasando por la comunicativa, hasta llegar a las reformulaciones más actuales de competencia plurilingüe e intercultural. Nos ocupamos de explicar aspectos complejos que se relacionan con los repertorios comunicativos plurilingües, como las estrategias híbridas de comunicación, en concreto, el code-switching. Consideramos que el code-switching es un centro de interés fundamental para acercarse a las diferentes identidades que manifiestan los hablantes, tal como sucede en el aula cuando los estudiantes emplean *voces* muy diversas. Los centros educativos son un universo privilegiado que nos permite comprobar y analizar las prácticas comunicativas plurilingües y las diversas estrategias empleadas para marcar la identidad de los jóvenes.

El Capítulo 3 se dedica a la conceptualización y revisión de diferentes propuestas para acercarnos a la conciencia metalingüística. Exponemos algunas aproximaciones didácticas para integrar diversas lenguas y variedades en los programas de educación. En el capítulo cobra especial protagonismo el enfoque, que bajo el marco profundo de la conciencia lingüística (*language awareness*), propicia la aparición de diversos proyectos. En ellos se trata de desarrollar tareas y actividades, con el objetivo claro de introducir en la escuela las lenguas y variedades

de todo el alumnado, como una defensa clara hacia el desarrollo de la reflexión metalingüística.

A estos tres primeros capítulos seguirán otros tres en los que expondremos las líneas fundamentales de la investigación etnográfica. En el Capítulo 4, presentamos la comunidad de habla del municipio de Arteixo. Comprobaremos de qué modo la creciente globalización lo ha transformado, pues lenguas y culturas alófonas comparten espacios con variedades vernáculas y con la cultura tradicional y local.

En el capítulo quinto, explicamos detenidamente el diseño de la investigación-acción realizada en un centro educativo concreto, enmarcado en la comunidad de habla presentada en el capítulo anterior. Exponemos las características sociolingüísticas del alumnado y presentamos el grupo de actores con los que llevamos a cabo un proyecto didáctico. El contenido global de las actividades realizadas, así como los objetivos, se enmarcan en el enfoque desarrollado por la *conciencia metalingüística*.

El análisis de las prácticas comunicativas del aula se lleva a cabo en el Capítulo 6. A través de estas prácticas comprobaremos el modo en el que los participantes co-construyen en el aula el conocimiento metalingüístico y cómo negocian los diferentes tipos de ideologías lingüísticas a través de las actividades que hemos presentado y explicado en el capítulo anterior. El análisis de los marcos de participación y de la organización secuencial cobrará en este capítulo, por tanto, una especial relevancia para analizar cómo emergen las ideologías institucionales sobre las lenguas frente a las ideologías lingüísticas de los participantes, las que denominamos locales.

Para terminar, en el Capítulo 7, realizamos una recapitulación de los apartados que hemos tratado en el presente trabajo, con una finalidad reflexiva y con el propósito de presentar alguna aportación en esa doble perspectiva a la que hemos aludido al comienzo de la investigación, la ética y la émica. Desde mi posición de investigadora, las continuas articulaciones entre lo ético y lo émico me permitirán realizar reformulaciones de los referentes teóricos.

Antes de comenzar la narración del presente trabajo solo me resta traer la voz de Pierre Bourdieu quien, en *La miseria del mundo*, al referirse a la pluralidad de perspectivas ante los fenómenos sociales investigados, escribe (Bourdieu, 1999: 9):

[...] esperamos producir dos efectos: poner en evidencia que los llamados lugares “difíciles” (como lo son hoy la “urbanización” o a escuela) son antes que nada *difíciles de describir y pensar*, y que las imágenes simplistas y unilaterales (en especial las vehiculizadas por la prensa) deben ser reemplazadas por una representación compleja y múltiple, fundada en la expresión de las mismas realidades en discursos diferentes, a veces inconciliables, y a la manera de novelistas como Faulkner, Joyce o Virginia Woolf, abandonar el punto de vista único, central, dominante —en síntesis, casi divino— en el que se sitúa gustoso el observador —y también su lector (al menos, mientras no se sienta involucrado)— en beneficio de la pluralidad de puntos de vista coexistentes y a veces directamente rivales.

PARTE I

PUNTOS DE PARTIDA

CAPÍTULO 1

EL PLURILINGÜISMO, FUNDAMENTO DE LA EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA EUROPEA

Introducción

Resulta indudable que el contacto entre diversas lenguas aporta un valor intercultural a la sociedad global que nos está tocando vivir. Además de facilitar e impulsar la apertura a otras culturas y el aprendizaje de diferentes lenguas, puede aumentar la conciencia de la cultura y los valores propios, estimulando y desarrollando la capacidad de comunicación y cooperación con el *otro*¹ a través de las fronteras culturales. Es todo un reto la presencia de un número cada vez mayor de lenguas y culturas diversas en los distintos contextos en los que convivimos; por esta razón, el Consejo de Europa ha venido manifestando una actitud claramente favorable al mantenimiento del patrimonio lingüístico y cultural de Europa, con una atención especial al contexto educativo y a la formación lingüística de su ciudadanía.

En los últimos años se han publicado varios documentos en los que se hace especial hincapié en la visión de una Europa multilingüe, en la concienciación de que la diversidad lingüística es un medio para comprender nuestra pluralidad cultural. Desde esta perspectiva se puede considerar que las lenguas actúan como puentes de comunicación entre la ciudadanía y conforman una parte esencial de la idea de Europa (Vez Jeremías, 2009: 21).

Podemos afirmar, por tanto, que el contexto actual en Europa invita a una redefinición de las políticas lingüísticas educativas, en un contexto global, pero sin

¹ Amin Maalouf (1999) escribe en el prólogo de su ensayo: “Lo que hace que yo sea yo, y no otro, es estar en las lindes de dos países, de dos o tres idiomas, de varias tradiciones culturales”.

desatender las especificidades locales, ya que la construcción de una ciudadanía europea requiere el reconocimiento de la diversidad que constituyen las identidades históricas, lingüísticas, culturales y étnicas.

En esta línea de la promoción de la diversidad se sitúa el diseño de las políticas lingüísticas europeas que presentamos a continuación. Para comprender cuál ha sido el recorrido hasta el momento actual expondremos algunos de los principios que han llevado a la Comisión Europea a publicar en el año 2003 el plan de acción 2004-2006 para promover el aprendizaje de lenguas y la diversidad lingüística², en el que se especifica la importancia de:

[...] que les écoles et les établissements de formation adoptent une approche holistique de l'enseignement des langues établissant des liens appropriés entre l'enseignement de la langue "maternelle", des langues "étrangères", de la langue dans laquelle l'instruction est dispensée et des langues des communautés migrantes. (Consejo de Europa, 2003a: 449)

Somos conscientes de que el volumen de documentación en esta línea es tan amplio que exigiría un trabajo detenido y extenso. Por lo tanto, hemos optado por realizar una selección de los documentos que consideramos que pueden tener cierta trascendencia en las políticas educativas, ya que nuestra investigación se circunscribe al aula de un instituto de enseñanza secundaria.

En este capítulo, como primer punto de partida, expondremos algunos aspectos centrales de las directrices europeas a través de los documentos auspiciados

² Podemos consultarlo en la Comunicación (2003) 449: *Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique: un plan d'action 2004-2006*, disponible en:

<http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11068_fr.htm> (última visita 17.09.2011).

por el Consejo de Europa con el objetivo de promover una política plurilingüe. Plantearemos, además, algunos matices que nos parecen importantes para perfilar una política ecológica de la educación lingüística en relación con el momento actual.

1.1. Directrices europeas para afrontar la educación lingüística y el plurilingüismo

Tal como hemos indicado, el Consejo de Europa es una institución que ha ido perfilando una estrategia encaminada a defender políticas lingüísticas educativas y que tiene como uno de sus objetivos educativos formar ciudadanos plurilingües.³ Si bien no vamos a realizar una exposición exhaustiva de los documentos europeos en los que se perfilan estas políticas, sí presentaremos a continuación algunas de las líneas que nos parecen más destacadas.

A lo largo de la historia, la ordenación de una unidad europea se ha movido por diferentes intereses. Aunque no es este el lugar para realizar un recorrido histórico amplio, conviene destacar la voluntad europea de construir una unidad basada en principios de integración y de mercado capaces de cohesionar una Comunidad Europea y de superar conflictos internos como los que han dado lugar a las dos grandes guerras europeas del siglo XX. Siguán (1996) resume en tres puntos fundamentales las razones latentes en esta unión e integración, en las que prevalecen las cuestiones económicas y políticas:

³ El Consejo de Europa, fundado en 1949, tiene como primer objetivo ofrecer un espacio democrático y jurídico común del continente europeo. Dentro de sus cometidos está el diseño y actuación de la política lingüística, con programas coordinados por dos instituciones: uno, la División de Políticas Lingüísticas, en Estrasburgo; el otro, el Centro de Lenguas Modernas, en Graz.

1. a partir de la II Guerra Mundial, la creciente debilidad política europea, una Europa dividida en dos bloques extra-europeos: Unión Soviética y Estados Unidos,
2. el propósito de construir una unión/integración europea, con el fin de ultrapasar conflictos internos,
3. la decisión de iniciar una construcción de unión basada en la economía.

De esta forma, los aspectos ligados a la diversidad lingüística fueron relegados a un segundo plano. Es preciso llegar a los años 80 para encontrar una Comunidad Europea preocupada por la movilización de sus ciudadanos y por sus rasgos identitarios, de tal modo que a mediados de esa década es cuando surge el eslogan “unidad en la diversidad”. Tendremos que esperar a los años 90, en el ámbito del tratado de Maastrich (Tratado de la Unión Europea de 1992) con la reafirmación de la ideología de la identidad europea, para que surjan las recomendaciones concretas en el terreno de la educación lingüística. A partir de este momento encontramos toda una serie de documentos orientados a confirmar la importancia de las lenguas y culturas en la articulación de una ciudadanía europea. Así, podemos comprobar de qué modo el proyecto de una construcción de la identidad europea parte de una integración económica, pasa por una integración política y, más recientemente, se basa en una integración cultural y lingüística, fundamentada en la defensa de la diversidad, en los valores de libertad, respeto por los derechos humanos y por el pluralismo democrático, cultural y lingüístico.

Los principios rectores de esta política se manifiestan en *A Carta europea das linguas rexionais e minoritarias*, ratificada el 5 de noviembre de 1992⁴. Este

⁴ Cito por la edición traducida a la lengua gallega, disponible en formato electrónico en la dirección: <http://www.xunta.es/linguagalega/arquivos/Ref.int-4_CartaEuropaLinguas.pdf> (última visita 17.09.2011).

texto es el instrumento legal esencial para gestionar la pluralidad de las lenguas y va dirigido a proteger y promocionar las lenguas minoritarias o regionales a través de su integración en la oferta educativa de cada Estado⁵. En la Parte III, artículo 8, encontramos referencias a las lenguas en el ámbito educativo, como las siguientes:

En materia de ensino e, polo que se refire ao territorio en que se falan as ditas linguas e segundo sexa a situación de cada unha delas, sen prexuízo do ensino da(s) lingua(s) oficial(is) do Estado, as partes comprométense a:

i) prever unha educación preescolar garantida nas linguas rexionais ou minoritarias correspondentes; ou

ii) prever que unha parte substancial da educación preescolar se faga nas linguas

rexionais ou minoritarias correspondentes; ou (...)

iii) prever que unha parte substancial do ensino primario se faga nas linguas rexionais ou minoritarias correspondentes; ou

iv) prever, no marco da educación primaria, que o ensino das linguas rexionais ou minoritarias correspondentes forme parte integrante do plan de estudos; ou

v) aplicar unha das medidas a que se refiren os puntos i) a iii) anteriores, polo menos os alumnos cuxas familias o desexen e cuxo número se considere suficiente;

⁵ Hay una serie de documentos precedentes que van en la misma dirección, podemos citar la *Resolución n° (69) 2* del año 1969, formulada en el *Projet majeur* del Consejo de la cooperación cultural (Hamburgo, 1961), la *Recommandation n° R (82) 18*, del año 1982, que actuó como marco para la reforma, en los años 80, de los currículos, métodos de enseñanza y evaluación de la enseñanza de lenguas. La *Recomendación n° R (98) 6*, del año 1998, indica la necesidad de consensuar acuerdos entre los Estados miembros, subrayando el papel fundamental del plurilingüismo y la comunicación intercultural, al mismo tiempo que sugiere el diseño de acciones concretas: estrategias para la enseñanza de lenguas, intercambios, explotación de las tecnologías de la información, etc. para conseguir el objetivo común europeo centrado en el fomento del plurilingüismo.

- vi) prever un ensino secundario garantido nas linguas rexionais ou minoritarias correspondentes; ou
- vii) prever que unha parte substancial do ensino secundario se faga nas linguas rexionais ou minoritarias (...)
- viii) prever, no marco da educación secundaria, o ensino das linguas rexionais ou minoritarias como parte integrante do plan de estudos (...)

Posteriormente los Estados miembros del Consejo de Europa firmaron una serie de acuerdos en 1995 por la *Convention-Cadre pour la protection des minorités nationales*⁶; en cuyo artículo 5, Parte II, se dice:

Les Parties s'engagent à promouvoir les conditions propres à permettre aux personnes appartenant à des minorités nationales de conserver et développer leur culture, ainsi que de préserver les éléments essentiels de leur identité que sont leur religion, leur langue, leurs traditions et leur patrimoine culturel.

En este sentido, debemos tener en cuenta que dentro de la Unión Europea se consideran tres tipos de minorías con respecto a las lenguas. En primer lugar, las lenguas oficiales que son minoritarias dentro de las instituciones de la Unión Europea; en segundo lugar, las lenguas autóctonas reconocidas como oficiales en esta institución y, en tercer lugar, las lenguas alóctonas de los inmigrantes y refugiados.

Antes de pasar a exponer algunos aspectos relevantes de documentos concretos relativos a la política educativa, debemos mencionar que la preocupación por el patrimonio lingüístico se ve materializado en la *Declaración Universal de los*

⁶ Disponible en <<http://www.ena.lu/>> (última visita 17.09.2011).

Derechos Lingüísticos, proclamada el 8 de julio de 1996 en Barcelona⁷. En este documento destacamos las siguientes ideas:

- a) El reconocimiento de la legalidad de todas las lenguas, con independencia del estatuto político y administrativo, del número de hablantes y de los criterios jerárquicos de lengua oficial frente a no oficial; lenguas nacionales frente a regionales y locales; lenguas mayoritarias frente a minoritarias o lenguas modernas frente a arcaicas (véase artículo 5).
- b) La interdependencia entre la dimensión colectiva e individual. Se defiende el ejercicio de los derechos lingüísticos individuales, ya que la lengua es un constructo cultural colectivo que se ha creado a partir de la expresión individual de cada hablante en el ámbito de una comunidad. Desde esta perspectiva, se defiende que el ejercicio de los derechos lingüísticos individuales será posible siempre que tengan lugar las condiciones para el ejercicio colectivo de estos derechos.
- c) La promoción de la paz a través de la coexistencia de comunidades y grupos lingüísticos que comparten históricamente un mismo territorio.
- d) La propuesta de creación del Consejo de las Lenguas en las Naciones Unidas y la Comisión Mundial de Derechos Lingüísticos, de naturaleza no gubernamental y de carácter consultivo; formado por representantes de diversas ONGs, expertos lingüistas y otras entidades relacionadas con el Derecho Lingüístico.

A partir de los documentos fundacionales citados se van sucediendo toda una serie de resoluciones europeas en las que se pone el énfasis en los principios democráticos pluralistas con respecto a los derechos humanos y lingüísticos. En toda la documentación se repite reiteradamente el valor que adquieren, al mismo tiempo,

⁷ Disponible en : <<http://www.unesco.org/cpp/sp/declaraciones/linguisticos.htm>> (última visita 17.09.2011).

el patrimonio cultural y lingüístico europeo, las nuevas tecnologías y la libertad de expresión⁸. Estas referencias adquieren relevancia, puesto que en numerosas ocasiones se había criticado la pasividad de los diferentes estados europeos a la hora de diseñar y desarrollar políticas educativas teniendo en cuenta las directrices que hemos comentado⁹.

Así pues, el Consejo de Europa toma la firme decisión de poner de manifiesto la necesidad de reconocer una Europa multilingüe y multicultural. Con este interés el Parlamento Europeo y el Consejo de Europa declaran el año 2001 como Año Europeo de las Lenguas, con el objetivo de sensibilizar a los ciudadanos europeos en la importancia de preservar la diversidad lingüística y cultural. Las diversas actividades que se desarrollaron a lo largo de este año inciden en la idea de que el conocimiento y aprendizaje de lenguas no solo repercute en mayores posibilidades de trabajo, sino que facilita la inclusión social, el desarrollo de los derechos lingüísticos de las lenguas minoritarias y prepara para la comprensión multicultural¹⁰.

Podemos considerar que como consecuencia de todo este interés por la enseñanza y aprendizaje de lenguas, la Comisión Europea encarga a un equipo de expertos la elaboración del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, elaborado por el Departamento de Política

⁸ Podemos examinar Trim (1997) para la revisión de aspectos concretos de las propuestas que se recogen en los documentos.

⁹ Puede consultarse el documento elaborado en el seno de la *Organization for Security and Cooperation in Europe* (OSCE, 1998), disponible en:

<<http://www.unesco.org/most/ln2pol7.htm>> (última visita 17.09.2011).

¹⁰ Para conocer las diversas actividades realizadas así como los informes de los resultados tenemos información en la siguiente dirección electrónica:

<http://ec.europa.eu/languages/orphans/european-year-of-languages_es.htm> (última visita 17.09.2011).

Lingüística del Consejo de Europa. La finalidad principal de este documento es conseguir un marco normativo para lograr que los ciudadanos europeos sean plurilingües. En el apartado siguiente revisaremos algunas propuestas concretas a través de los principales documentos diseñados para la enseñanza y aprendizaje de lenguas y, en general, para la educación lingüística.

1.2. Política lingüística educativa europea: documentos

Como resultado de las diferentes comisiones de trabajo en el seno del Consejo de Europa, surgen los principales documentos que se refieren específicamente a la política lingüística educativa en los que se articula el modo en el que los estados europeos pueden establecer un puente entre la diversidad lingüística que los caracteriza y un marco plural educativo del aprendizaje y enseñanza de lenguas. Los documentos principales que revisaremos son los siguientes:

- El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa, 2001. Lo citaremos como MCER).
- La *Guide pour l'Élaboration des Politiques Linguistiques Éducatives en Europe* (2003, citado como *Guide*)
- Primera Comunicación de la Comisión del Consejo de Europa: *Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique: un plan d'action 2004-2006* (2003, aparecerá citado *Communication I*).
- Segunda Comunicación de la Comisión del Consejo de Europa, *Un nouveau cadre stratégique pour le multilinguisme* (2005, lo citaremos como *Communication II*).

- *Un Document européen de référence pour les langues de l'éducation?* (Coste et al., 2007).
- *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingüe: Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (Beacco y Byram, 2007).¹¹

La publicación del MCER es el resultado de un proyecto propuesto por el Simposio Intergubernamental, celebrado en Rüschlikon (Suiza) en 1991 a iniciativa del Gobierno suizo, sobre “Transparencia y coherencia en la enseñanza de idiomas en Europa: objetivos, evaluación y certificación”; y posteriormente desarrollado por el Consejo de Europa. En él se persigue constatar la importancia del aprendizaje y enseñanza de lenguas para conseguir una mayor comunicación entre los europeos en la medida en que pretendía favorecer la movilidad entre los distintos Estados y con el principio rector de favorecer la diversidad lingüística. Otro aspecto importante en el que se incidía era fomentar el aprendizaje de lenguas a lo largo de toda la vida, durante todas las etapas educativas hasta la educación de adultos; y, por supuesto, otro aspecto fundamental era la necesidad de propiciar la cooperación entre instituciones educativas para el reconocimiento de certificados de lenguas con el fin de ayudar a los docentes y estudiantes a coordinar su trabajo.

El MCER es un documento que pretende generar una reflexión sobre los objetivos y la metodología de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, así como recoger directrices generales sobre la elaboración de programas curriculares, exámenes, y criterios de evaluación. Digamos que el fin último del documento es facilitar la movilidad de los ciudadanos europeos, tanto en el ámbito educativo como

¹¹ Esta Guía es una ampliación revisada de la versión de 2003 (citada como Guide).

en el profesional, por lo que respecta a las acreditaciones de lenguas. Al mismo tiempo, describe lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de idiomas con el fin de utilizar una determinada lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder desenvolverse de manera eficaz. Resulta interesante resaltar que el documento basa los presupuestos teóricos y las propuestas metodológicas en las nociones de “plurilingüismo” y “competencia plurilingüe”. Ambos conceptos serán objeto de nuestra atención con cierto detenimiento en el próximo capítulo.

Quizá las críticas más incisivas a la redacción del documento se han centrado en la falta de clarificación acerca de propuestas concretas sobre los métodos que se han de emplear para conseguir los diversos objetivos que se plantean. Sobre esta cuestión, es necesario insistir en que el documento constituye únicamente una base común para elaborar los programas de lenguas, los manuales de enseñanza y los instrumentos de evaluación, con una base común, sí, pero en los que caben la diversificación de los modos de enseñanza y las finalidades según los propios destinatarios y sus necesidades; en otras palabras, los métodos y las técnicas pueden variar en función de los objetivos y las necesidades.

Paralelamente, el Consejo de Europa define un instrumento que resulta decisivo en el fundamento de las políticas plurilingües; nos referimos al *Portfolio Europeo de las lenguas*¹², que tiene como principal objetivo poner en valor y explorar las competencias lingüísticas de los sujetos y reconocer estas competencias

¹² En el Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos (OAPE) podemos consultar en línea los portfolios validados en las diferentes lenguas del estado español:

< <http://www.oapee.es/oapee/inicio/iniciativas/portfolio.html> > (última visita 17.09.2011).

en Europa. El Portfolio está compuesto por tres partes: pasaporte lingüístico, biografía lingüística y dossier; con lo que se pretende que el usuario pueda reflexionar sobre su propio aprendizaje y definir sus competencias lingüísticas mediante unos criterios reconocidos en los diferentes países europeos. En general se puede afirmar que ha sido concebido como un instrumento para promover el plurilingüismo, como veremos en el Capítulo 3 con un poco más de detenimiento.

El planteamiento de la *Guide* (2003) respecto a la enseñanza de lenguas gira en torno a cómo es posible establecer un concepto global para la enseñanza de lenguas, es decir, una conceptualización que pueda respetar las especificidades de los diferentes sistemas educativos europeos y, al mismo tiempo, insertarse en un programa integral. Tanto la *Guide* (2003) como la *Communication I* (2003) y la *Communication II* (2005) insisten en la idea de que el objetivo de las políticas educativas no está en poner el acento en qué lenguas es necesario aprender y cuáles enseñar en la escuela, sino en asumir que el objetivo debe ser el desarrollo de una competencia plurilingüe y pluricultural que incluya como objetivo prioritario el respeto por la diversidad lingüística. En la *Guide* (2003: 8) se expresa de este modo:

[...] les politiques qui ne se limitent pas à la gestion de la diversité des langues, mais qui adoptent le plurilinguisme comme finalité sont en effet susceptibles de fonder plus concrètement la citoyenneté démocratique en Europe.

Por lo tanto, el reto de las instituciones europeas incide en generalizar en Europa una educación plurilingüe que vaya más allá de incorporar la enseñanza tradicional de las lenguas extranjeras. Los redactores del documento insisten en que

no se trata de que los ciudadanos europeos conozcan las mismas lenguas, pues las situaciones locales difieren de un lugar a otro. Así se expresa (*Guide*, 2003: 82):

[...] il ne s'agit pas de créer partout en Europe des citoyens disposant du même répertoire linguistique, mais de valoriser et d'entendre les répertoires en fonction des situations locales, dans le cadre d'une éducation plurilingüe partagée.

Para ello, las instituciones educativas y los docentes, deben replantearse la metodología de la enseñanza de lenguas y la propia organización de esta enseñanza. Se indica cómo la organización escolar conduce a una jerarquización en las lenguas que se enseñan, según la modalidad ampliamente extendida de separar las lenguas obligatorias de las optativas. En la *Communication I* (2003: 10) se puede leer:

[...] il est important que les écoles et les établissements de formation adoptent une approche holistique de l'enseignement des langues établissant des liens appropriés entre l'enseignement de la langue "maternelle", des "langues étrangères", de la langue dans laquelle l'instruction est dispensée et les langues des communautés migrantes; ces politiques aideront les enfants à développer l'ensemble de leurs capacités de communication.

En este sentido, la Comisión Europea expresa claramente que existe una tendencia generalizada a identificar el aprendizaje de lenguas extranjeras con el aprendizaje del inglés; algo contra lo que es necesario luchar (*Communication I*, 2003: 4). Insistimos, pues, en la idea central de la educación plurilingüe concebida de este modo: diversidad lingüística, diversidad de políticas lingüísticas y diversidad de modalidades educativas nacionales respecto a qué lenguas enseñar. Se puede hablar, por lo tanto, de un *plurilinguisme pluriel* (*Guide*, 2003), que se concreta en tres

objetivos: el aprendizaje del saber hacer con las lenguas, del saber aprender (estar dispuesto a descubrir al *otro*: una lengua, un individuo, una cultura) y el saber ser cultural.

La Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives (Beacco y Byram, 2007) es una versión integral y ampliada de la *Guide* (2003). Se trata de un documento que presenta un enfoque global y una visión inclusiva de la competencia plurilingüe orientada al conjunto de la educación lingüística¹³. Nos parece importante destacar que esta Guía, a pesar de ser un documento completo, no promueve ni defiende ninguna política particular de la enseñanza de lenguas, sino que pretende completar y aclarar los aspectos que se refieren a la organización de la educación lingüística según los principios que hemos venido exponiendo y que se recogen en los documentos revisados. En definitiva, promover una perspectiva plurilingüe y pluricultural en la educación, que sea el fundamento de un espacio político y cultural europeo abierto a la globalización.

La responsabilidad de diseñar políticas que favorezcan la competencia plurilingüe compete a las instituciones educativas correspondientes, ya que es necesario asumir que todas las lenguas, incluyendo las de los diferentes estudiantes, deben estar incluidas de algún modo en la educación lingüística. En la misma idea incide el documento elaborado por Coste et al. (2007: 41) y así podemos leer:

¹³ La relevancia que adquiere la defensa del multilingüismo por parte de las instituciones europeas se constata en el hecho de que Presidente José Manuel Barroso decide convertir el multilingüismo en parte de una cartera separada de la Comisión Europea en el año 2007, ésta fue asignada a Leonard Orban, uno de los nuevos Comisarios:

http://ec.europa.eu/archives/commission_2004-2009/orban/index_es.htm (última visita 17.09.2011).

Ces choix de politique linguistique éducative peuvent être déterminés à différents niveaux de responsabilité et formulés de diverses manières, quand ils sont explicités. L'éducation scolaire ne mobilise en tout état de cause que certaines des langues présentes dans les communautés éducatives.

Estos autores asumen que la enseñanza de lenguas en los centros educativos debe favorecer la implementación de aproximaciones didácticas innovadoras con el objetivo de propiciar la educación plurilingüe y pluricultural. En esta perspectiva destaca el papel relevante que pueden adquirir aproximaciones didácticas tales como la didáctica integrada de las lenguas, la intercomprensión, la *language awareness* y *l'éveil aux langues e aux cultures*, cuyas ideas principales revisaremos con cierto detalle en el Capítulo 3.

Si bien en el siguiente capítulo trataremos detenidamente las nociones de competencia plurilingüe e intercultural, queremos reseñar que Coste et al. (2007) insisten en la consideración de que el desarrollo de ambas competencias en un contexto multilingüe y multicultural es uno de los fundamentos de la convivencia democrática, ya que la gestión inclusiva de la diversidad lingüística permite a todos los ciudadanos intervenir en los escenarios públicos. En este sentido, la política lingüística educativa debe encontrar un equilibrio democrático entre, por una parte, los repertorios plurilingües de las minorías indígenas y de los diversos grupos de migrantes, y, por otra parte, las lenguas “oficiales” y de uso más extendido. Tal como se expone (Coste et al., 2007: 10):

L'expérience du plurilinguisme constitue aussi pour les citoyens européens l'une des occasions les plus immédiates de faire l'expérience concrète de l'Europe, dans sa diversité. Les politiques qui ne se limitent pas à la gestion

de la diversité des langues, mais qui adoptent le plurilinguisme comme finalité sont en effet susceptibles de fonder plus concrètement la citoyenneté démocratique en Europe: ce qui pourrait caractériser les citoyens européens, mais aussi ceux de bien d'autres entités politiques et culturelles, n'est pas tant la maîtrise de telle(s) ou telle(s) langue(s) qu'une compétence plurilingüe et pluriculturelle qui assure la communication mais, surtout, qui conduise au respect de toutes les langues.

Así pues, la educación plurilingüe e intercultural se proyecta como un derecho fundamental de la educación porque, en otras cosas ya apuntadas, la diversidad lingüística forma parte de la realidad cotidiana, tal como comprobaremos en la segunda parte de este trabajo con respecto a la comunidad de habla en la que enmarcamos la investigación etnográfica en el aula.

Desde nuestra perspectiva, teniendo en cuenta los puntos de partida indicados, nos parece adecuado considerar que el diseño particular de la educación lingüística debe realizarse desde una perspectiva ecológica, que tenga en cuenta: “the people who learn it, use it, and transmit it to others”, tal como apunta Haugen (1972: 325) y cuyas principales repercusiones pasaremos a reseñar en el próximo apartado.

1.3. La diversidad lingüística en la educación desde una perspectiva ecológica

Desde el ámbito educativo, una política educativa plurilingüe, en la que tengan cabida las diversas lenguas del alumnado, las lenguas familiares, las lenguas

oficiales, las minoritarias y las extranjeras¹⁴ supone un gran reto para mejorar una situación actual en la que la mayor parte de las lenguas del mundo todavía no tienen presencia los sistemas educativos. Según los datos que se recogen en el *Informe sobre lenguas del mundo*¹⁵, el 33% de las lenguas están ausentes en la educación. Las razones son de orden muy variado: políticas y administrativas, ser lenguas minoritarias que no tienen unos grupos sociales y políticos fuertes para defender sus derechos, etc. El 67% de las lenguas restantes tiene una presencia irregular en la escuela, tal como se recoge en el siguiente cuadro (Martí et al., 2006: 212):

Las lenguas en la enseñanza agrupadas en función de su uso

Grupo 1	Presencia en la escuela (sin especificar su uso)	1%
Grupo 2	Uso exclusivo oral (como herramienta para la enseñanza que se imparte en otra lengua)	7%
Grupo 3	Enseñanza como asignatura específica (L2)	8%
Grupo 4	Presencia exclusiva en preescolar y primeros años	26%
Grupo 5	Presencia extendida en primaria y parte de secundaria	13%
Grupo 6	Presencia en todo el sistema, aunque no en toda la población (algunas veces el sistema es bilingüe)	12%
Grupo 7	Lenguas que no tienen uso en la enseñanza	33%
Total		100%

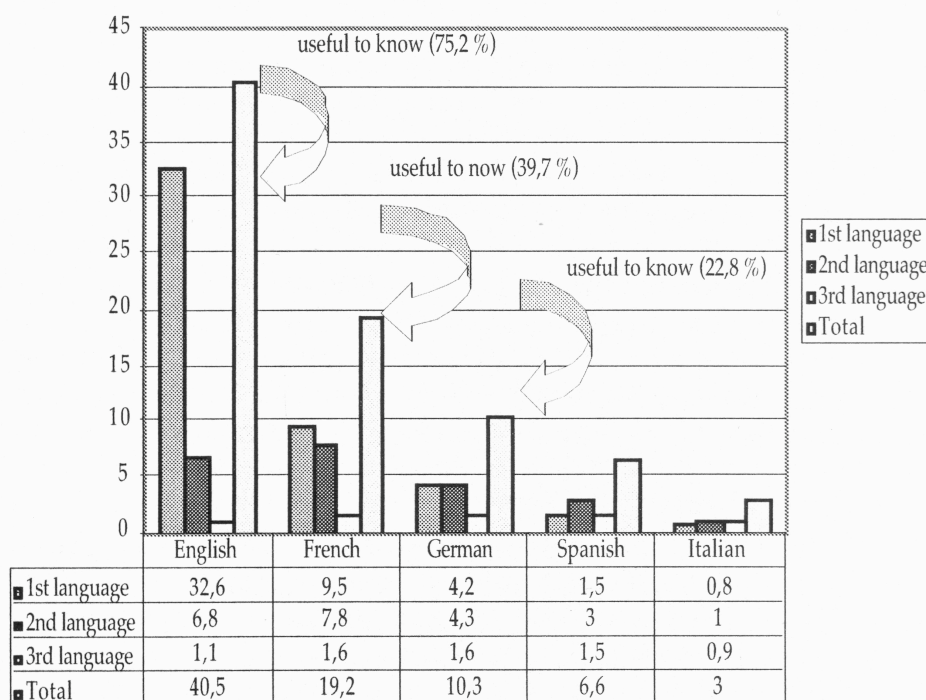
¹⁴ Antes de abordar estos términos, es necesario matizar que cuando en los diferentes documentos se habla de *lengua extranjera* se hace referencia a una lengua que no es propia de la población instalada desde varias generaciones en una determinada zona geográfica; y cuando se hace referencia a las *lenguas familiares* se incluyen bajo esta etiqueta las lenguas procedentes de la inmigración.

¹⁵ Este *Informe* (Martí et al., 2006), promovido por la UNESCO y coordinado por UNESCO Etxea (Centro UNESCO del País Vasco), tiene como finalidad dar a conocer la situación sociolingüística universal con tres objetivos fundamentales: primero, describir y explicar la diversidad lingüística que caracteriza el mundo actual y las tendencias que conducen a perder parte de esta diversidad; segundo, pretende contribuir a la ética lingüística, en el sentido de promover actitudes favorables a la diversidad lingüística, para lo cual se han solicitado opiniones sobre usos lingüísticos a diversas personas, grupos e instituciones; tercero, pretende establecer orientaciones de cara a una perspectiva de futuro.

Se observa que además del Grupo 1, lenguas en las que no se detalla el nivel de uso, el Grupo 2 aglutina las que se usan solo a modo de transición hasta que se aprende la lengua curricular del ámbito educativo. Tal como manifiestan los informantes, este uso tiene como finalidad incorporar al alumnado lo antes posible a la lengua vehicular de la escuela. El Grupo 3 incluye las lenguas que se enseñan como una asignatura con más o menos horas dentro del sistema educativo. Se trata de un tratamiento tradicional para el aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras. Las lenguas del Grupo 4 se emplean como instrumento de la enseñanza, aunque únicamente en la educación infantil y en los primeros años de primaria; estas lenguas conforman la cuarta parte de las lenguas de la muestra del informe. Los autores destacan que en muchos de estos casos la incorporación de las lenguas se ha llevado a cabo por el impulso popular, pero no por el apoyo de las administraciones. El quinto supuesto está constituido por lenguas que tienen una presencia consolidada en la educación, con presencia de materiales didácticos y con cierta tradición en el ámbito educativo; aunque los testimonios que se han recogido hacen hincapié en la falta de implicación de las entidades políticas. En el Grupo 6 están las lenguas que se emplean en todo el sistema educativo, aunque también hay casos en este grupo de lenguas que tienen un estatuto de oficialidad y cooficialidad que permiten el uso de la lengua en todas las etapas educativas, si bien esta normativa solo se cumple parcialmente y no se atiende a las necesidades y manifestaciones de la población.

Además, si tenemos en cuenta los resultados cuantitativos proporcionados por el servicio de análisis de opinión de la Comisión Europea Eurobarómetro¹⁶, las lenguas que tienen más difusión en Europa serían las del siguiente gráfico:

Table 3: Languages known and perceived usefulness
(Source: Eurobarometer 54: 1)



En él observamos que las lenguas consideradas de prestigio —inglés, francés y alemán, seguidas del español e italiano— son las que gozan de reconocimiento en las diferentes instituciones europeas, incluida la académica. La educación lingüística se revela, pues, como un sistema complejo en el que la diversidad de lenguas y culturas es un valor que necesita de un tratamiento específico. En este sentido, el reto

¹⁶ Las encuestas se efectuaron entre los años 2001 y 2006. Los resultados pueden consultarse en:

< http://ec.europa.eu/education/languages/languages-of-europe/doc137_es.htm > (última visita 17.09.2011).

consiste en preparar los centros educativos para asegurar la educación de la lengua familiar de los jóvenes y, además, afrontar la gestión de una educación plurilingüe.

La lingüista Skutnabb-Kangas (2000 y 2005) alega diferentes argumentos para responder a las dudas de por qué es necesario favorecer la diversidad lingüística en Europa. Según esta autora, el primer argumento se basa en la correlación entre diversidad lingüística y cultural, pues ambas son el asiento de los saberes acumulados a lo largo de la historia y se encuentran ligados a la diversidad biológica. Así pues, diversidad lingüística y cultural y diversidad biológica están en una relación muy estrecha, como prueba el hecho de que, generalmente, si una es elevada la otra también lo es. Harmon (2002) ha constatado esta relación en dieciséis de veinticinco países analizados, en los que ha observado una gran correlación entre diferentes tipos de indicadores de la mega-diversidad biológica y la diversidad lingüística.

No obstante, como indica Bastardas (2004), la comparación entre biodiversidad y linguodiversidad resulta sugerente y puede ser provechosa siempre que se lleve a cabo con cierta precaución, ya que existe una diferencia entre el análisis de los objetos biológicos y los sociolingüísticos. Se trataría, en todo caso, de una ecología lingüística o ecología sociocultural que nos permitiera comprender las dinámicas de las relaciones entre lenguas o variedades y sus condiciones contextuales.

Otro de los argumentos que aporta Skutnabb-Kangas (2005) para defender la importancia que adquiere preservar la diversidad lingüística en Europa es de tipo económico. Esta autora destaca que en la actual sociedad industrial y de la

información, una de las principales mercancías es el conocimiento y las ideas. En esta sociedad, las personas deben tener competencias en el manejo de ideas y en creatividad, valores fundamentales para generar innovación. En este sentido, sabemos que el plurilingüismo alimenta la creatividad y que en esta sociedad probablemente las personas plurilingües van a tener más oportunidades que las personas monolingües. Así pues, el sistema educativo que apueste por un plurilingüismo de una *alta calidad ecológica* está poniendo a disposición de los ciudadanos de la sociedad del conocimiento un capital cultural y lingüístico imprescindible.

Hasta este momento, en muchos de los sistemas educativos está instaurada la idea de que el dominio del inglés determinará en los jóvenes su futuro profesional, sin tener en cuenta que, probablemente, dentro de algunos años, cuando Europa, Estados Unidos y Canadá pierdan el dominio mundial de los mercados, tal como ya empieza a suceder, las personas exclusivamente anglófonas estarán en desventaja. Tenemos la firme convicción de que el conocimiento de lenguas no europeas se va a convertir en un capital rentable y no debemos olvidar, tal como expondremos más adelante en este trabajo, que resulta perfectamente posible incorporar nuevas lenguas en el aprendizaje, ya que éstas no operan de modo independiente, sino que una vez que se dominan los elementos fundamentales, los conocimientos lingüísticos generales se aplican y transfieren al aprendizaje de otras lenguas¹⁷.

¹⁷ En este sentido Cummins propone la denominada hipótesis de la interdependencia, según la cual se producen ciertas transferencias entre numerosos aspectos lingüísticos (Cummins, 2000).

Desde nuestro punto de vista, quizá el argumento más sugerente de cara a defender la diversidad lingüística lo proporciona Junyent cuando alude a los supuestos asumidos por la sociolingüística clásica según los cuales parece que se debe entender que las sociedades monolingües tienen más garantías de que su lengua superviva, sin embargo esta lingüista recuerda que en las comunidades donde el multilingüismo es la norma, como las de la India o África, la diversidad parece respetarse mejor. Esta reflexión lleva a concluir a Junyent (2008: 64-65) lo siguiente:

¿Qué proponemos entonces? Un modelo de participación en la comunidad basado en la lengua local que incorpore la lengua de origen como parte del patrimonio de todos, al fin y al cabo, los ciudadanos de hoy son abuelos de los ciudadanos de mañana, y éstos van a tener ancestros de todo el mundo. Un modelo que reconozca la aportación de todos y que tenga en la lengua un símbolo de identificación no excluyente, tanto porque se puede adquirir como porque su adquisición no implica renuncia a la lengua de origen.

En general, cuando se habla de diversidad lingüística se puede hacer desde dos perspectivas: por una parte, teniendo en cuenta el número de lenguas y, por la otra, el porcentaje de población que habla la lengua mayoritaria, tal como lo expresa Robinson (1993: 54):

[...] a ranking of degree of linguistic diversity should not be based on the absolute number of languages in a country, but rather on the percentage of the population speaking any single language. Thus the country where the largest language group represents the smallest proportion of the population would be deemed as the most linguistically diverse, since all the other language groups would represent yet smaller percentages.

Estas consideraciones son de un enorme calado cuando tratamos el tema de la diversidad lingüística en el ámbito educativo (Candelier et al., 1999), pues la política lingüística educativa adquiere la responsabilidad de atender y organizar en este ámbito dos tipos de diversidad lingüística si atendemos a su procedencia:

1. La procedente de las minorías lingüísticas y pueblos indígenas, pues son depositarias de la diversidad lingüística del planeta (Skutnabb-Kangas, 2000).
2. La procedente de establecer cuáles son las lenguas europeas en función de los criterios que se empleen, criterios geográficos o políticos.

Examinemos con algún detalle cada uno de estos aspectos. Respecto al primero, el tipo de diversidad lingüística ligada a minorías, es preciso advertir que en derecho internacional los grupos que están reconocidos con el estatuto de minorías pueden acogerse a una serie de normativas que obligan a garantizar sus derechos en temas educativos. Esto no sucede con las comunidades de inmigrantes o refugiados, que adquieren unos derechos muy limitados y, quizá, es lo que explica que estas comunidades luchen, en algunos casos, por alcanzar la etiqueta de *minorías*. Skutnabb-Kangas (2000) indica que una de las estrategias para obligar a los Estados a organizar el sistema educativo teniendo en cuenta estas *minorías* consistiría en potenciar los instrumentos nacionales e internacionales que se han firmado y ratificado en derechos lingüísticos¹⁸. A esto hay que añadir otra etiqueta, la distinción

¹⁸ Nótese que las etiquetas no siempre tienen el mismo valor en las consideraciones de los ciudadanos y de las políticas que se llevan a cabo en los diversos países. Así, en Gran Bretaña el empleo del término *inmigrante* se considera peyorativo, pero en Estados Unidos el término *minoría*, para muchos, es degradante. En este sentido, es reciente el empleo de *estudiantes lingüísticamente diferentes*, para referirse a estudiantes que pertenecen a una minoría lingüística.

entre *pueblos indígenas y minorías* y los derechos que adquieren unos u otros. Por ejemplo, los sami —pueblo sami— son pueblos indígenas de Europa que viven en Noruega, Suecia, Finlandia y Rusia¹⁹, lo que implica una corresponsabilidad para organizar la política educativa de los estados.

Llegados a este punto podemos plantearnos ofrecer una definición de minoría que resulte aceptada y sea útil para aplicar a las políticas lingüísticas en el ámbito educativo. Los criterios que se manejan son diversos y alguno de los principales, como el de nacionalidad, no creemos que resulte útil para emplear en la investigación. Skutnabb-Kangas (2000: 491) define *minoría* del siguiente modo:

A group which is smaller in number than the rest of the population of a State, whose members have ethnic, religious or linguistic features different from those of the rest of the population, and are guided, if only implicitly, by the will to safeguard their culture, traditions, religion or language.

Any group coming within the terms of this definition shall be treated as an ethnic, religious or linguistic minority.

To belong to a minority be a matter of individual choice.

Según esta declaración, en la que se omite el criterio de nacionalidad, inmigrantes y refugiados deben considerarse como pertenecientes a minorías. De este modo, pues, deberían tener los mismos derechos en la enseñanza que las minorías nacionales, por lo menos aquellas generaciones que ya han nacido en los países de acogida.

¹⁹ La lengua sami pertenece a la familia urálica.

Tal como hemos mencionado, el segundo tipo de diversidad lingüística se manifiesta al tener en cuenta las lenguas europeas. En este sentido, la respuesta a la pregunta de cuáles y cuántas lenguas hablamos en Europa va a depender de los criterios aplicados. El argumento va a ser diferente si el criterio empleado es el geográfico o el político (Extra y Görter, 2001).

Si atendemos al criterio geográfico, encontraríamos problemas como los que apunta Price (2000: 13-14):

- Islandia se considera un país europeo si tenemos en cuenta criterios geológicos; aunque Groenlandia forma parte de Norteamérica.
- El archipiélago de las Azores es parte de Europa, aunque Madeira se cataloga como isla africana.²⁰
- Malta se puede considerar dentro de Europa, ya que se encuentra más próxima a Sicilia que a la costa norteafricana.
- Chipre forma parte de Asia, aunque tradicionalmente ha sido un país europeo.²¹
- En las montañas del Cáucaso está la línea divisoria entre Europa y Asia; pero esta división dejaría fuera de Europa a Georgia, Armenia y Azerbaiyán. Price decide incluirlos, lo que supone admitir otras cuarenta lenguas, fundamentalmente de la familia de las lenguas caucásicas (Price, 2000: 92).
- Las fronteras de los montes Urales y el mar Caspio no dejan claro el límite entre Europa y Asia. Se han empleado tres líneas divisorias: el

²⁰ En este caso no tiene mucha importancia para lo que comentamos, ya que se trataría de la misma lengua, el portugués.

²¹ Las lenguas principales de la isla son el griego y el turco, aunque si consideramos que Chipre está incluida en Europa deberíamos de tener en cuenta el árabe chipriota, esta lengua es un árabe vernáculo hablado en el pueblo de Kormakiti, en la zona militar turca de Chipre. Este pueblo fue habitado por emigrantes maronitas (católicos libaneses) y es el único que ha conservado el árabe que utilizaban los inmigrantes cuando se establecieron en la isla (Borg, 1985).

río Volga, el río Embra y el Ural. Price considera este último el límite más adecuado, aunque esto supondría incluir dentro del territorio europeo a Kazajistán.

Resultaría menos problemático emplear un criterio político, por ejemplo, aceptar que Europa está constituida por todos los Estados miembros del Consejo de Europa²², lo que eliminaría algunos de los obstáculos ya comentados.

Otra cuestión que se precisa delimitar es a qué lenguas nos estamos refiriendo cuando hablamos de diversidad lingüística en Europa, porque no todas las de Europa son lenguas europeas. Numerosos autores prefieren no hablar sólo de lenguas indoeuropeas, porque de esta forma quedan fuera las no indoeuropeas, como por ejemplo las lenguas de la rama ugro-finesa (familia urálica), como el sami o el mari²³. Además, como ya hemos indicado, preferimos también incluir las que se denominan lenguas comunitarias, es decir las de los inmigrantes o refugiados, lenguas de comunidades asentadas y formadas por inmigrantes procedentes de Asia, África o el Caribe, que no son lenguas europeas, pero sí lenguas de Europa.

Por último, debemos precisar que es necesario no olvidar las lenguas de signos (Morales, 2008; Plaza y Morales, 2008) y las lenguas artificiales, conocida la

²² El Consejo de Europa lo conforman en la actualidad cuarenta y siete estados miembros. Citados por orden de ingreso, son los siguientes: Bélgica, Dinamarca, Francia, Irlanda, Italia, Luxemburgo, Países Bajos, Noruega, Suecia, Reino Unido, Grecia, Turquía, Islandia, Alemania, Austria, Chipre, Suiza, Malta, Portugal, España, Liechtenstein, San Marino, Finlandia, Hungría, Polonia, Bulgaria, Estonia, Lituania, Eslovenia, Chequia, Eslovaquia, Rumanía, Andorra, Letonia, Albania, Moldavia, Macedonia, Ucrania, Rusia, Croacia, Georgia, Armenia, Azerbaiyán, Bosnia-Herzegovina, Serbia, Mónaco y Montenegro.

²³ El mari se conoce también como cheremis. Se habla en Rusia (Junyent y Muncunill, 2010: 84).

importancia de la comunidad sorda y la existencia de jóvenes que han adquirido el esperanto como lengua primera²⁴.

Diversos autores han manifestado su preocupación porque este interés global por la diversidad lingüística no se traduce más que en un ascenso y dominio de la lengua inglesa (Calvet, 2001). Según este autor, esta mundialización podría suponer, dentro de una organización lingüística de tres niveles —lengua internacional, lengua estatal y lengua minoritaria—, el desplazamiento de las lenguas de estatuto intermedio. Para Calvet (2001: 83):

Toutes les langues sont égales, mais il y a des langues plus égales que les autres [...]. La place de l'anglais se voit renforcée par les conséquences linguistiques de l'éclatement du territoire et l'apparition de nouveaux États: avec la Tchéquie, la Slovaquie, la Croatie, la Bosnie apparaissent le tchèque, le slovaque, le croate, le bosniaque, et cette multiplication des langues ainsi que le besoin véhiculaire qui en découle favorisent la puissance des grandes langues et en particulier de l'anglais.

Esta misma idea es la que lleva a afirmar a Moreno Cabrera (2008: 47) que la ideología de la globalización lingüística es la que explica la defensa de una determinada lengua con el objetivo de promocionar los intereses particulares de ciertos grupos económicos y financieros. Además, el autor insiste en que:

²⁴ De los diferentes proyectos para crear una lengua universal, lengua auxiliar o lengua internacional, que se han llevado a cabo desde mediados del siglo XVII, los que han tenido más éxito son los que derivan de lenguas naturales europeas, sobre todo por lo que respecta al léxico. El primer proyecto fue el volapük, creado por el sacerdote alemán Johann Martin Schleyer en 1880, en sus fases iniciales tuvo mucho éxito, pero entró en decadencia al comienzo de la Primera Guerra Mundial.

La lengua artificial más difundida es el esperanto, inventada por Ludwig Zamenhof (1859-1917), de base indoeuropea, tanto por el léxico como por las categorías gramaticales (Large, 1985; Cresswell y Hartley, 1987).

[...] la existencia de lenguas ampliamente difundidas como el inglés, el español o el francés, no debería ser interpretada como la respuesta a una supuesta necesidad que tiene la humanidad de entenderse en un único idioma, sino como prueba de todo lo contrario: la necesidad e inevitabilidad de la diversidad lingüística.

Moreno Cabrera critica la visión bastante extendida de que las lenguas denominadas de *prestigio* son relativamente homogéneas, puesto que se sustenta en la difusión de las variedades estandarizadas como modelos lingüísticos, lo que lleva a considerar, por ejemplo, el estándar británico o norteamericano del inglés como el modelo de comunicación global.

Está claro que el camino propuesto por las recientes políticas lingüísticas europeas resulta “incómodo” (Siguán, 1996), exigente respecto a los valores de la diversidad y, tal como ha expresado este autor, debe basarse en la promoción de valores como la tolerancia, la intercomprensión y la solidaridad. Ahora bien, si adoptamos esta perspectiva y las administraciones educativas europeas impulsan y promueven la integración de las diversas lenguas del alumnado, con lo que claramente sería favorecer una política plurilingüe, las dificultades son muy elevadas; Siguán (1998: 21) indicaba algunos de estos problemas:

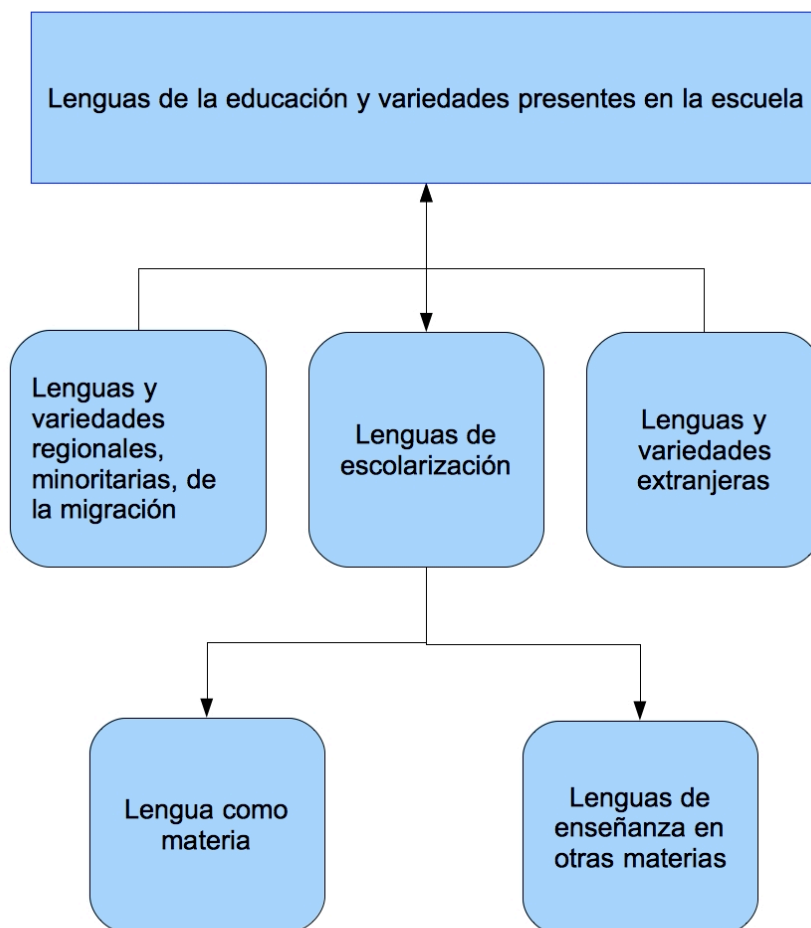
[...] incluso en la perspectiva del pluralismo, la enseñanza de las lenguas maternas u originarias sigue planteando problemas y no sólo por la dificultad de encontrar profesores o de acertar con la metodología adecuada. Muy a menudo la lengua que hablan las familias inmigradas y sus hijos es una variedad dialectal que no ha sido nunca codificada ni usada en forma escrita. Y la forma culta y escrita de la lengua puede estar muy alejada de la modalidad dialectal efectivamente hablada, como ocurre típicamente con el árabe.

En muchos de los centros educativos españoles están escolarizados hijos de familias procedentes de China que hablan variedades muy diferentes, aunque como sabemos, con una escritura común (Martín Rojo et al., 2003). En el término municipal de Arteixo (A Coruña), la comunidad de habla en la que hemos situado nuestra investigación etnográfica, prácticamente toda la comunidad marroquí procede del mismo lugar, Beni-Mallel, población ubicada en la región de Tadla-Azilal, zona central de Marruecos, en donde se habla una variedad dialectal marroquí.

Junyent (2010) aclara que el proceso destructivo de las lenguas está muy avanzado en Europa, pero la inmigración, además de traer una nueva diversidad, puede hacernos reflexionar sobre nuestra historia. Esta misma idea, dice la lingüista (2010: 41), es la que expresa Haarmann:

The broadening of the linguistic kaleidoscope brought on by the influx of immigrants is an experience which has opened the Europeans' eyes. Experiencing exotic cultures and linguistic contrasts has led people to focus their attention on the linguistic realities of their surroundings, which is to say, to the realities that had been twisted and falsified by the ideology of the nation-state and its glorification of mono-culture.

Teniendo en cuenta lo expuesto, en la siguiente tabla se representa cómo se podría establecer la red de relaciones entre las lenguas de la escuela y las lenguas en la escuela, atendiendo a las directrices europeas (adaptado de Coste et al., 2007: 23):

Lenguas en la escuela y de la escuela

De este modo se constata que las lenguas que tienen presencia en la escuela no son solo las que forman parte de la educación escolar, sino que es preciso incluir las lenguas y variedades regionales, las lenguas minoritarias, las que provienen de la inmigración; además de las lenguas que forman parte del currículo académico y las lenguas y variedades extranjeras. Se reconoce también que ciertas lenguas y variedades que constituyen el repertorio lingüístico de los jóvenes es imposible que se introduzcan explícitamente en los programas académicos, pero tal como hemos

indicado, sí creemos que es posible desarrollar e implementar instrumentos pedagógicos que permitan integrar de algún modo este repertorio.

Reflexiones finales

A lo largo de este capítulo hemos expuesto las líneas generales de una política lingüística europea encaminada a promover el plurilingüismo y sus valores. Asumimos que no es una tarea fácil, sobre todo en estos tiempos en los que los mercados imponen sus decisiones movidos por la rentabilidad económica de sus actuaciones. Sin embargo, creemos que es preciso que las voces críticas y en defensa de la pluralidad y la diversidad se hagan oír con fuerza, ya que en muchos casos las personas que integran una comunidad se ven obligadas a abandonar su lengua porque consideran que es la única alternativa para conseguir mejores oportunidades tanto para ellas como para sus descendientes.

En el documento elaborado por encargo de la UNESCO a un grupo de expertos, *Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas*, se destaca la preocupación de que muchas lenguas se encuentran en peligro de desaparición debido a que los jóvenes pierden la oportunidad de hablarlas. Muchos grupos sociales asocian su condición social desfavorecida con su propia cultura, por lo que deciden abandonar su lengua. En este documento se recogen seis de los factores principales para evaluar la vitalidad de una lengua (UNESCO, 2003:6), entre los que

me interesa destacar, en el ámbito educativo, la disponibilidad de materiales para el aprendizaje y enseñanza de lenguas ²⁵.

Así pues, la institución escolar y las administraciones educativas adquieren una responsabilidad especial para integrar la diversidad lingüística en las aulas según los criterios que hemos reseñado. Además, desde esta perspectiva, es preciso tomar en consideración la aproximación ecológica en la educación lingüística escolar según las líneas que hemos tratado. Las aulas representan un espacio privilegiado para comprobar y analizar las prácticas comunicativas plurilingües y diversas estrategias que constituyen el tema de estudio del próximo capítulo.

²⁵ El resto de factores que se enumeran son: transmisión intergeneracional de la lengua, número absoluto de hablantes, proporción de hablantes en el conjunto de la población, cambios en los ámbitos de utilización de la lengua, respuesta de los nuevos ámbitos y medios.

CAPÍTULO 2

LA COMPETENCIA PLURILINGÜE E INTERCULTURAL EN LA EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA

Introducción

La noción de plurilingüismo está en la base de las políticas lingüísticas que hemos reseñado en el capítulo precedente. Tal como hemos apuntado, constituye un valor fundamental y surge cuando se manifiesta el respeto por la diversidad lingüística y se gestiona esta diversidad en los ámbitos de interacción de la ciudadanía. En concreto, en el ámbito educativo es donde cobra un especial protagonismo, ya que en esta institución se desarrollan e implementan políticas educativas dirigidas a gestionar la enseñanza y aprendizaje de lenguas, tal como hemos expuesto en el Capítulo 1.

La escuela actual a parte de contar con alumnado que habla más de una lengua propicia que los estudiantes entren en contacto con otras nuevas, lo que permite que su repertorio lingüístico se diversifique y se favorezca el desarrollo de la competencia plurilingüe de los jóvenes. En este marco surgen, por tanto, estrategias comunicativas que activan repertorios lingüísticos muchas veces de carácter mixto, cuyo uso implica marcas identitarias y categorizaciones sobre las lenguas y los grupos sociales.

En este sentido, las migraciones a las que está sometido este mundo cada vez más global favorecen la emergencia de nuevos usos que no corresponden a una variedad estándar ni a un modelo monolingüe, sino que se trata, en muchas ocasiones, de repertorios mixtos. Entendemos, pues, que el code-switching es una

estrategia importante que vertebra la red compleja de repertorios y permite el desarrollo de la competencia plurilingüe.

Esta nueva situación en Europa induce a Auer (2005: 406-407) a proponer una triple clasificación para describir los repertorios bilingües o de comunidades donde coexisten diversas lenguas:

1. Code-switching y estilos code-mixing: diversas generaciones de grupos de personas migrantes han desarrollado diferentes modos de estilos mixtos y mezclados.
2. Ethnolectos: se relacionan con el modo en que la segunda y tercera generación de hablantes pertenecientes a familias migrantes usan las variedades de la lengua de la mayoría.
3. Nuevas variedades de la lengua de origen: el modo en que los hablantes de la segunda y tercera generación de familias migrantes difiere de la variedad estándar y no estándar de la lengua de su país de origen.

Entendemos que, desde esta configuración, no se puede comprender la competencia plurilingüe como una suma de competencias monolingües. Este modo de concebir el plurilingüismo está sometido a las críticas de muchos investigadores (Grosjean, 1989, 2010; Cook, 1992; Herdina y Jessner, 2002), pues el bi-lingüe no es la suma de dos monolingües, ni el pluri-lingüe lo es de más de dos, sino que los hablantes van desarrollando una configuración lingüística específica al tiempo que van incorporando diferentes lenguas, en constante interacción y como un concepto dinámico y flexible. Estos aprendizajes inciden en su desarrollo cognitivo y su conciencia metalingüística.

Esto es lo que diferencia una persona políglota de una plurilingüe. Generalmente se reserva el término multilingüismo para referirse a la presencia conjunta en un mismo territorio de diferentes lenguas y el de plurilingüismo –del hablante- como repertorio de lenguas y variedades que éste tiene disponibles.

Debido a las razones esbozadas, en este capítulo realizaremos un repaso sucinto del concepto de competencia lingüística, pasando por la competencia comunicativa, hasta llegar a las reformulaciones más actuales de competencia plurilingüe e intercultural. Sobre todo, nos centraremos en los aspectos que atañen al ámbito educativo y a la repercusión que pueden tener estas nuevas formulaciones para la educación lingüística.

2.1. De la competencia lingüística a la competencia comunicativa

No nos proponemos llevar a cabo un repaso exhaustivo de la noción de competencia lingüística tal como ha sido definida en los años 60 por Chomsky, ni de la reformulación posterior de competencia comunicativa realizada por Hymes (1972). Solamente recordaremos que para Chomsky la competencia lingüística es el conocimiento tácito de la lengua de un hablante oyente ideal que posee un grupo limitado de reglas para producir un número infinito de oraciones en esa lengua. Hymes lleva a cabo una crítica de esta concepción porque considera que la comunicación lingüística está inserta en una cultura, y propone la noción de *competencia comunicativa* (Hymes 1971, 1972) desde la Etnografía de la comunicación (Gumperz y Hymes, 1964, 1972).

La *competencia comunicativa* se ha de entender como un conjunto de habilidades y conocimientos que permite a los hablantes de una comunidad lingüística entenderse. En otras palabras, es nuestra capacidad de interpretar y usar apropiadamente el significado social de las variedades lingüísticas, desde cualquier circunstancia, en relación con las funciones y variedades de la lengua y con las suposiciones culturales en la situación de comunicación. Se refiere, por tanto, al uso como sistema de las reglas de interacción social.²⁶ Con la actuación de esta competencia los hablantes, además de las reglas lingüísticas propiamente dichas, desarrollan un cierto saber social que permite que los miembros de una comunidad se entiendan.

Por lo que respecta a su desarrollo en el ámbito de la didáctica de las lenguas, podemos decir que la noción de competencia comunicativa carece de un desarrollo sistemático, aunque sí propicia la aparición de un nuevo enfoque didáctico en los años ochenta y noventa (Littlewood, 1981), denominado enfoque comunicativo, el cual se caracteriza por concebir el aula como un escenario en el que es preciso desarrollar situaciones comunicativas que sean el reflejo de situaciones reales.

En este sentido diversos autores, entre los que se encuentran Canale y Swain (1980), amplían el concepto de competencia comunicativa con la idea de proponer un modelo que permitiese una aplicación didáctica (Bachman, 1990). Estos autores

²⁶ Hymes pone de relieve el concepto de la situación social a través del modelo SPEAKING, cada inicial se relaciona con un concepto de análisis, tal como observamos a continuación:

S (setting =situación), P (participants =participantes), E (ends=finalidades), A (acts=actos), K (key=tono), I (instrumentalities=instrumentos), N (norms=normas) y G (genre=género). Estos ocho elementos corresponden a las reglas de interacción social, las que deben responder a las siguientes preguntas: ¿dónde y cuándo?, ¿quién y a quién?, ¿para qué?, ¿qué?, ¿cómo?, ¿de qué manera?, ¿creencias?, ¿qué tipo de discurso? (Hymes, 1972).

proponen tres componentes o sub-competencias en las lenguas: gramatical, sociolingüístico y estratégico; si bien posteriormente, Canale (1983) plantea un modelo formado por cuatro subcomponentes, como indicamos a continuación:

1. Gramatical: se ocupa del código de la lengua (reglas ortográficas, léxicas, fonológicas y morfosintácticas)
2. Sociolingüístico: se refiere a los patrones de uso en relación con la adecuación al contexto social.
3. Discursivo: constituido por el uso de formas y significados que se emplean para construir un texto coherente y eficaz.
4. Estratégico: representado por las estrategias precisas que se utilizan para compensar problemas comunicativos.

Se puede afirmar, pues, sin ánimo de ser exhaustivos, que desde esta perspectiva el aprendizaje de lenguas se enmarca en procesos más amplios de socialización. Dicho aprendizaje, entendido como socialización lingüística, conlleva asumir que las personas se apropian de las lenguas en el marco de actividades significativas de su comunidad, es decir, que la competencia no se puede entender con independencia de la situación en la que se desenvuelve. Este proceso de socialización y de construcción de la identidad implica también que los usuarios de las lenguas desenvuelvan nuevas competencias y reestructuren los repertorios, poniendo en relación lo que ya saben con los nuevos conocimientos que van adquiriendo. Así se van conformando las diferentes variedades de las lenguas.

Partir de la idea de que los hablantes asumen e interaccionan en diferentes variedades, que pueden estar más o menos próximas a la variedad estándar de una lengua, tiene muchas implicaciones en la diversidad lingüística. Podríamos decir que

el uso y elección de diferentes lenguas es similar a la elección de distintas variedades en una comunidad monolingüe. En este sentido, se puede afirmar que toda persona es plurilingüe en potencia (Moreno Cabrera, 2000) y a esto hay que añadir el modo en que las personas integran las competencias en diferentes lenguas, valorando lo que cada persona sabe hacer y decir en cada una de las lenguas y sus variedades respectivas.

2.2. Repertorios plurilingües: Lenguas y variedades lingüísticas

Tal como hemos puesto de manifiesto, resulta muy frecuente que los ciudadanos durante su vida utilicen varias lenguas de forma habitual e incluso puede resultar dudoso que cada persona llegue a tener una única lengua principal porque la adquisición simultánea de dos o más lenguas representa cada vez una realidad más frecuente. Se distingue, pues, como ya hemos dicho, multilingüismo, entendido como presencia conjunta de diferentes lenguas en un mismo territorio, de plurilingüismo del hablante o repertorio plurilingüe individual, que alude al conjunto de variedades lingüísticas que un hablante es capaz de emplear.

De las posibilidades de desarrollo de este repertorio a lo largo de la vida de las personas, surge el empleo de diferentes términos que no siempre resulta homogéneo y que es necesario clarificar. Uno de los más recurrentes ha sido el de *lengua materna*. Su empleo generalizado hasta los años 80, se explica por una voluntad política clara de delimitar las regiones lingüísticas y de asignar cada ciudadano a un grupo lingüístico determinado. Sin embargo, este uso resulta

problemático en el caso de las personas bilingües o con un repertorio plurilingüe; por lo que se tiende a considerar que este término debe evitarse en la investigación. alguna de las razones que aduce Lüdi (1994: 155-156) y que sintetizamos a continuación son las siguientes:

1. El término lengua materna hace referencia a la lengua de la madre, aunque puede coincidir con que la primera lengua que adquiere el infante sea la del padre o la de otras personas que interaccionan con él.
2. Puede darse el caso de adquisición simultánea de lenguas, de dos o más lenguas.
3. También puede suceder que la primera lengua que se adquiere no sea necesariamente la lengua que se domine mejor y la que se use habitualmente como soporte del pensamiento.

Podemos admitir, por tanto, que es necesario tener en cuenta estas cuestiones en la investigación y evitar el empleo del término lengua materna; en su lugar, dependiendo de los criterios manejados, van a surgir diferentes etiquetas. Si tenemos en cuenta el orden en la secuencia de adquisición de las variedades lingüísticas se establecen las siguientes diferencias:

Primera lengua, lengua primera o lengua inicial (L1), empleado en lugar de *lengua materna*.²⁷ Designa la variedad o variedades que se adquieren en la primera infancia, en torno a los dos o tres años y tiene un estatuto especial para el infante porque es uno de los instrumentos que le permite explorar y descubrir el mundo y los sentimientos. Es, además, el primer elemento de socialización y de descubrimiento e

²⁷ También han sido empleados términos como *lengua nativa* o *lengua de origen*.

interiorización de las reglas del lenguaje. Las lenguas que va aprendiendo más tarde se denominan L2, L3, Ln, según un orden cronológico.

Lenguas segundas (L2, L3...). Es la denominación utilizada para designar las variedades lingüísticas que se aprenden después de la primera infancia. Debemos tener en cuenta que estas variedades pueden tener una naturaleza muy diversa y el término sólo remite al orden de adquisición, de ahí que surja toda una casuística terminológica. Se pueden aprender por contacto, es decir, pueden estar presentes en el contexto en el que vivimos; aunque también es posible incorporarlas en el ámbito educativo, como sucede en el caso de familias inmigrantes y sus hijos. Por lo tanto, remiten también al estatuto sociolingüístico de las lenguas en diversos contextos: la vida social, el ámbito educativo, los medios de comunicación o las redes sociales.

Cuando nos referimos a lenguas segundas aparece también el empleo de la etiqueta *lengua extranjera*, para señalar un idioma que se enseña fundamentalmente en el currículo escolar. A diferencia de las lenguas segundas, que están presentes en el contexto comunicativo, la motivación para aprender las lenguas extranjeras puede ser inferior, ya que su presencia puede ser más limitada o estar circunscrita a determinados ámbitos: en el cine, la televisión, la música o internet. En definitiva, puede ser percibida simplemente como una materia más del currículo que es necesario superar.

Desde una segunda perspectiva, si tenemos en cuenta el uso y funciones de las lenguas, podemos distinguir entre las lenguas que se hablan habitualmente, *lenguas usuales* y las lenguas que solo se usan en situaciones concretas, *lenguas extranjeras*.

En ocasiones también se emplean las etiquetas *lengua familiar*, *lengua del trabajo*, *lengua vehicular*, con referencia a las lenguas que empleamos mayoritariamente en situaciones concretas de nuestra vida.

En esta exposición nada hemos aclarado sobre el uso de las variedades lingüísticas, nos hemos ocupado solo de las lenguas que constituyen posibles repertorios. Es, pues, el momento de aclarar aspectos que han sido tratados en el seno de la Lingüística, nos referimos a las nociones de *lengua*, *dialecto* y *variedades*.

Tal como explica la lingüista Romaine (1996: 28), el concepto de *lengua* es un constructo probablemente ligado a la cultura europea sustentado en criterios tales como la escritura y la normativización. Romaine (1996: 30) aclara que:

[...] el acuerdo general para considerar que estamos ante una lengua lo produce la conjunción de factores sociales, políticos, psicológicos e históricos, y no ningún tipo de propiedades lingüísticas inherentes.

Ahora bien, si un criterio es la escritura, debemos admitir que en un porcentaje elevado de lenguas del mundo no lo posee porque la escritura es un desarrollo tecnológico y cultural de determinadas sociedades (Tusón, 1996) y, además, como ha puesto de manifiesto la antropología lingüística, el uso de la escritura no es un criterio que sirva para caracterizar una comunidad lingüística. Un buen ejemplo lo podemos encontrar en Papúa Nueva Guinea, el estado del mundo donde se hablan más lenguas, según *Ethnologue* unas ochocientas.

Respecto al criterio de la normativización sucede algo similar. Se aplica un criterio artificioso y que, en buena medida, ha sido responsabilidad de la

planificación lingüística. Se trata, en líneas generales, de seleccionar o crear un estándar lingüístico, habitualmente a partir de una selección de las variedades asociadas a usos prestigiados o a fuentes históricas escritas, aunque también se puede contar con las formas y usos más extendidos. Según Penny (2004: 295):

Las variedades habladas por grupos política y económicamente poderosos son las únicas con probabilidades de ser seleccionadas como base de una lengua estándar. Asimismo, solo tales grupos (o individuos) son capaces de imponer codificaciones particulares de la lengua y de asegurar que serán usadas en un número creciente de ámbitos. Del mismo modo, solo los poderosos pueden promover la aceptación de la norma emergente, ya que únicamente ellos gozan de suficiente prestigio social como para provocar que otros grupos sigan sus preferencias lingüísticas.

Por lo tanto, tal como han puesto de manifiesto Milroy y Milroy (1987: 22-23), en la estandarización, más que una lengua estándar, hay una ideología de la estandarización.²⁸ Desde esta perspectiva, debemos entender que la variedad estándar es una construcción ficticia que viene determinada por un proyecto ideológico. Y, esta variedad es la seleccionada como lengua vehicular del currículo en el ámbito educativo. De ahí “los continuos lamentos de algunos gramáticos y preceptistas que se quejan del supuesto mal uso de la lengua por parte del pueblo inculto” (Moreno Cabrera, 2006: 55) y de ahí también la distancia existente entre las variedades

²⁸ Tal como pone de manifiesto Moreno Cabrera (2008: 51-52), esta concepción de la lengua estándar como ideología, es lo que lleva a del Valle (1999) a proponer la expresión *lenguas imaginadas*, al presentar una lengua como un constructo codificado y con reglas fijas establecidas de antemano. A este respecto afirma Moreno Cabrera (2008: 52): “la lengua estándar no es una lengua natural, sino una construcción artificial, que no cumple el requisito fundamental que caracteriza las lenguas humanas como construcciones naturales”.

empleadas por los jóvenes y la variedad estándar empleada como vehicular en la institución escolar.

Estamos poniendo de manifiesto, pues, que las lenguas no son entidades discretas, lo que complica las distinciones que se han llevado a cabo entre las nociones de lengua y dialecto. Desde la Lingüística se acostumbra a apelar al criterio de la inteligibilidad, como el *más* científico para diferenciar ambas nociones; pero es evidente que empleando únicamente este principio no resolvemos todos los problemas. Así pues, el concepto de lengua, entendido como un constructo homogéneo, es poco útil para afrontar la planificación de la educación lingüística, en palabras de Junyent (2002: 1551):

Si nos atenemos al desarrollo tanto temporal como espacial de las lenguas, es evidente que, en realidad, se trata de un continuo donde las fronteras son arbitrarias y donde la relación que se establece entre los hablantes determina el modelo de comunicación. Así pues, nuestra percepción de la lengua es muy divergente de la realidad y sin embargo parece ser el único modelo válido. Además esta percepción se ha alimentado históricamente tanto con la creación de códigos escritos como a través de la asociación lengua-estado.

Teniendo en cuenta estas cuestiones, el concepto de repertorio comunicativo verbal, ligado a comunidades e individuos que conviven en contextos multilingües nos parece más dinámico que el de lengua. Dicho concepto fue introducido por Gumperz (1964: 137) para referirse a los usos lingüísticos que se emplean en una interacción social, con sus palabras:

Procedures such as the enable us to isolate the verbal repertoire, the totality of linguistic forms regularly employed in the course of socially significant

interaction. (...) The structure of verbal repertoires, however, differs from ordinary descriptive grammars. It includes a much greater number of alternants, reflecting contextual and social difference in speech.

El propio Gumperz (1964: 151) indica que éste es un concepto fructífero para la sociolingüística, ya que “as a linguistic entity it bridges the gap between grammatical systems and human groups”. Además, determinar cuál es el repertorio de un individuo o de una comunidad debe plantearse como una investigación empírica cuyo resultado será fruto de un análisis detallado (Duranti, 2000: 108).

Teniendo en cuenta esta noción, Castelloti y Moore (2005a) parten del supuesto de que todo hablante dispone de fuentes plurales que va combinando para construir un repertorio lingüístico. De este modo, si el hablante reflexiona sobre su autobiografía lingüística²⁹, toma conciencia del proceso de gestión del repertorio lingüístico que conforma su plurilingüismo.

2.3. La competencia plurilingüe

Debemos asumir, pues, que una persona plurilingüe no es alguien que tenga una competencia completa en todas las lenguas que conoce, que domine los diferentes registros y sus variedades, sino aquella que puede tener competencias parciales en cada uno de los idiomas que forman parte de su repertorio, así se recoge en el *Marco europeo común de referencia para las lenguas: aprendizaje, ensino,*

²⁹ De esta forma, en el *Portfolio europeo de las lenguas* se incluyen actividades sobre la reflexión y la construcción de la biografía lingüística de los hablantes (Castelloti y Moore, 2005b; Cassany, 2006b; Palacios Martínez, 2008). Entre las tareas que plantearemos en el aula, tal como expondremos en los siguientes capítulos, la reflexión sobre la autobiografía de los actores cobrará un especial interés.

avaliación en donde se afirma que desde esta perspectiva, la finalidad de la educación en una lengua sufre una profunda transformación, pues no se trata de adquirir un dominio de una o más lenguas de forma aislada, sino de desarrollar un repertorio lingüístico en el que se impliquen las diferentes capacidades lingüísticas (Consejo de Europa, 2001: 31-32). De este modo, podemos leer:

El concepto de plurilingüismo es diferente al de multilingüismo. El multilingüismo es el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada (...) Más allá de esto, el enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos (ya sean aprendidas en la escuela o en la universidad, o por experiencia directa), el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos estrictamente separados, sino que se desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan.

Tal como proponen Andrade et al. (2003) en la competencia plurilingüe se encuentran interrelacionadas una serie de dimensiones:

- a) una dimensión socio-afectiva, que se refiere al conjunto de motivaciones y actitudes del sujeto hacia las lenguas y culturas de los *otros* interlocutores;
- b) una gestión de los repertorios lingüístico-comunicativos, que incluye la capacidad del sujeto para integrar sus experiencias y vivencias comunicativas, en diferentes lenguas y contextos;
- c) una gestión de los repertorios de aprendizaje que se refiere a los distintos recursos de aprendizaje que posee el individuo y es capaz de movilizar, de carácter meta-cognitivo;

d) una gestión de la interacción, que incluye los procesos que se desarrollan en situaciones de interacción y contacto de lenguas.

Los estudios recientes rechazan como único modelo el del hablante nativo ideal en el proceso de aprendizaje de una L2, o en sucesivas lenguas (Llurda, 2005, por contra, promueven el desarrollo de una competencia plurilingüe mediante la cual el hablante puede ser capaz de ampliar diversas competencias lingüísticas en las diferentes lenguas que incorpora. Estas competencias lingüísticas deben ser tratadas en su conjunto, no de forma aislada y fragmentada, tal como se ha venido haciendo en los modelos tradicionales de aprendizaje de lenguas.

Se puede concluir, pues, afirmando que la competencia plurilingüe no es una suma de competencias monolingües, sino una capacidad particular y funcional de integrar las lenguas que forman la biografía lingüística de las personas en los contextos adecuados que resultan eficaces para la interacción. Por ejemplo, un adolescente, según su biografía lingüística, puede dominar una variedad familiar de una lengua que ha adquirido desde la infancia; puede, además, tener otras competencias diferentes en la variedad escrita de otra lengua, por ejemplo la lengua vehicular del ámbito educativo, aunque en ésta puede tener más dificultades para comprender un discurso oral informal. Las posibilidades son, pues, muy diversas; pero lo que debe ser una asunción ética es que en este repertorio posible, las lenguas no se deben promocionar en una jerarquía de más a menos valor material porque tal actitud llevaría a clasificar unas lenguas como de primer orden, pues implican determinado valor social, y otras de segundo orden, solo adecuadas para determinados usos restringidos, por ejemplo los contextos familiares.

El hablante que adquiere de este modo competencias lingüísticas, va desarrollando, pues, la competencia plurilingüe. Insistimos, pues, como propone Grosjean (1989, 2008), que una persona bilingüe no equivale a la suma de dos monolingües, sino que se trata de alguien que adquiere diversas competencias en un contexto plurilingüe. Con sus palabras (Grosjean, 1989: 6):

Because the bilingual is a human communicator, he or she has developed a communicative competence that is sufficient for everyday life. This competence will make use of one language, of the other language, or of the two together (in the form of mixed speech) depending on the situation, the topic, the interlocutor, etc. The bilingual's communicative competence cannot be evaluated through only one language; it must be studied instead through the bilingual's total language repertoire as it is used in his or her everyday life.

El desarrollo de la competencia plurilingüe de cada hablante está condicionado por el contexto sociolingüístico en el que se enmarcan las lenguas que son objeto de aprendizaje y las situaciones diversas que se relacionan con el contacto de lenguas de las comunidades multilingües concretas. De tal modo que el desarrollo de la competencia plurilingüe no se puede concebir como un cambio que implique aumentar el aprendizaje del número de lenguas en cada persona, sino de entender de qué modo afecta y cómo cambia esa competencia según las diferentes lenguas que están presentes en el contexto sociolingüístico o que son objeto de aprendizaje por parte del individuo; lo que se traduce no tanto en cambios cuantitativos, sino cualitativos (De Angelis, 2007; Jessner, 2006; Safont, 2005).

Otro aspecto que quiero destacar se refiere al carácter dinámico de la competencia plurilingüe tal como la definen Coste, Moore y Zarate (1997: 25):

On désignera par compétence plurilingüe et pluriculturelle la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas de superposition ou de juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclue des compétences singulières, voire partielles, mais qui en est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné.

Ésta se caracteriza por un cambio continuo a través de las diversas interacciones de los actores sociales y así es como se sitúa la aproximación global de una educación lingüística plurilingüe. Se puede afirmar, pues, que desde esta caracterización el plurilingüismo más que una nueva noción implica un nuevo *paradigma* en la concepción de la educación lingüística.

2.4. La competencia comunicativa intercultural

La competencia comunicativa intercultural ha sido objeto en los últimos años de numeros trabajos en campos muy diversos. Si tenemos en cuenta los términos que se emplean para referirse a este concepto, encontramos también diferencias; así en inglés: *intercultural competence*, *intercultural communicative competence*, *transcultural communication*, *cross-cultural adaptation* e *intercultural sensitivity*, entre otros. Ahora bien, no se trata solo de diferencias terminológicas, sino que las nociones engloban modelos y marcos teóricos divergentes.

En este trabajo solo vamos a referirnos al modelo dominante en el contexto europeo, el que han planteado Byram y Zarate (1994, 1997) y Byram (1997) acerca de la competencia comunicativa intercultural y que está en el fundamento de las distinciones que ofrece el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*.

Según Byram, cuando las personas que hablan diferentes lenguas y pertenecen a entornos culturales distintos interactúan socialmente, parte del éxito de las interacciones va a depender de factores actitudinales y también de aspectos que se entrecruzan con las relaciones entre las culturas, lo que implica que el modelo que propone Byram incluye cinco bloques en torno a una serie de *savoirs* que el hablante debe desarrollar y que el autor define del siguiente modo (1997: 32-33):

Saber ser (*savoir être*): se refiere a las actitudes y valores. Consiste en mostrarse abierto al otro y a una cultura diferente, sin mostrar desconfianza.

Saberes (*savoirs*): con relación a los grupos culturales y sociales, respecto sus prácticas culturales y los procesos sociales de la interacción.

Saber comprender (*savoir comprendre*): respecto a la habilidad para interpretar acontecimientos y documentos de la otra cultura y poner esto en relación con la cultura propia.

Saber aprender / hacer (*savoir apprendre / faire*): en conexión con las prácticas culturales, se refiere modo de interactuar en la nueva cultura, la capacidad de activar conocimientos, actitudes y habilidades en situaciones comunicativas concretas.

Saber comprometerse (*savoir s'engager*): se relaciona con la conciencia cultural crítica y se refiere a la capacidad para evaluar de manera crítica las prácticas culturales propias y las de otras culturas.

Desde este enfoque, por tanto, se desvaloriza el modelo de hablante nativo, ya que el objetivo es educar a las personas que aprenden lenguas en hablantes o mediadores interculturales capaces de desarrollar una conciencia crítica. El hablante intercultural (Byram y Zarate, 1994) es una persona que conoce más de una cultura e identidades sociales diversas y que disfruta de la capacidad de conocer y relacionarse con personas de entornos muy variados. En este sentido, la diferencia entre una persona bilingüe o multilingüe y una intercultural (Byram, 2007: 58) consiste en que la primera es el resultado de un proceso natural que se produce cuando alguien vive en contextos socio-culturales diferentes; mientras que la segunda se debe a un proceso de educación, lo que Byram denomina “tercera socialización”.

Si partimos del *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, percibimos que en la enseñanza y aprendizaje de lenguas se distinguen dos planos: el social (en el que se da la coexistencia de lenguas) y el cognitivo (en el que el individuo va integrando las lenguas que conoce). En paralelo a esta distinción se valora el conocimiento cultural que el aprendiz de lenguas integra también en este conocimiento, así se expresa en dicho documento (Consejo de Europa, 2001: 168):

La competencia plurilingüe y pluricultural hace referencia a la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural en que una persona en cuanto agente social, domina – con distinto grado – varias lenguas y posee experiencia de varias culturas.

La interculturalidad, pues, se define como conciencia intercultural y engloba la consciencia de la diversidad regional y social de la cultura. Además, el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, alude a destrezas y *saber hacer* interculturales, que incluyen la capacidad de poner en relación las culturas, la

sensibilidad cultural, la capacidad de mediación y la capacidad de superar los estereotipos. Claro está que estos objetivos son todo un reto en la educación lingüística.

2.5. El code-switching

El uso de más de una lengua en una misma conversación es habitual en las prácticas comunicativas de la población plurilingüe o en las sociedades multilingües porque lo más habitual y frecuente, como ya sabemos, es que convivan más de una lengua en la misma comunidad. Lo mismo sucede en el contexto escolar y en las aulas de lenguas, donde los frecuentes cambios de una lengua a otra en el mismo espacio han sido muy discutidos, sobre todo porque de forma tradicional se ha considerado que aprender una lengua es interactuar exclusivamente en esta lengua.

El code-switching, desde la perspectiva de la Sociolingüística Interaccional, se define de modo análogo a como lo hace Heller (1998:1): “the use of more than one language in the course of a single communicative episode”, de forma similar Myers-Scotton (1993: viii) se refiere a: “the use of two or more languages in the same conversation” que nos llevan claramente a los planteamientos que realiza Álvarez Cáccamo (1998, 2000) acerca de las diferencias entre la interpretación del concepto de *langue* como código en el sentido propuesto por Jakobson (1959, 1961) o en el sentido en el que lo formula Eco (1978) de los códigos como mecanismos interpretativos, no únicamente como conjunto de reglas sintáctico-formales. Esta diferencia lleva a Álvarez Cáccamo (2000: 115) a afirmar que:

[...] as variedades lingüísticas são conjuntos coerentes de traços e elementos lingüísticos que são activados selectivamente pelos códigos comunicativos. Mas a independencia entre códigos e variedades é suficiente como para gerar um bom número de posibilidades de assinalamento de intenções comunicativas, entre as quais *a alternancia de variedades para indicar recontextualizações e realinhamentos* é apenas uma.

Desde la perspectiva de este autor, la alternancia lingüística no está siempre conectada al cambio de códigos (code-switching: CS), y el cambio de códigos (code-switching) no siempre es el resultado de alternar dos lenguas en un mismo episodio comunicativo. La posible interrelación entre estos conceptos lleva a Álvarez Cáccamo (2000) a diferenciar cuatro posibilidades:

Alternancia lingüística con CS

Alternancia lingüística sin CS

CS con alternancia lingüística

CS sin alternancia lingüística

Además, este autor (2000: 115) defiende que, por un lado, el mismo código puede activar una lengua para un interlocutor y otra diferente para otro interlocutor. Es el caso de las conversaciones entre los *neofalantes*³⁰ que usan una variedad estándar del gallego y los hablantes tradicionales de gallego que les responden en español. Y, por otro lado, un solo código comunicativo puede activar variedades de dos o más lenguas en un solo hablante. Álvarez Cáccamo ejemplifica esta situación con el *castrapo*, variedad del castellano de Galicia que se caracteriza por utilizar léxico y rasgos de la lengua gallega.

³⁰ Se da el nombre de *neofalante* de gallego, a las personas que han incorporado esta lengua de forma tardía a su repertorio, desde una lengua inicial distinta, generalmente el español.

Como es sabido, se han realizado diversas investigaciones en torno a las funciones comunicativas y sociales del code-switching.³¹ Trabajos de referencia en el ámbito de la Sociolingüística Interaccional como los de Gumperz y sus colaboradores (Blom y Gumperz, 1972; Gumperz, 1964; Gumperz, 1967; Gumperz, 1970; Gumperz, 1971; Gumperz, 1976, entre otros)³², cuyas investigaciones se han concretado en diversas comunidades bilingües y multilingües lo que han permitido determinar diferentes funciones conversacionales de la alternancia de lenguas, tales como citar (*quotations*), especificar el destinatario (*addressee specification*), resaltar interjecciones, reiteraciones, *personalization* frente a *objectivation* (Prego Vázquez, 2010)³³.

También podemos encontrar numerosos trabajos en el ámbito de la adquisición lingüística y en el aprendizaje de lenguas, perspectiva que nos interesa en nuestra investigación, y en la que el code-switching se ha interpretado como un mecanismo que emplea el hablante para apropiarse de la nueva lengua (Pekarek, 1999), como una estrategia comunicativa que permite el desarrollo de la competencia plurilingüe.

La alternancia de diversas lenguas es frecuente en los contextos educativos por tratarse éstos de comunidades propicios a compartir situaciones multilingües (Martin-Jones, 1995). Esta circunstancia ha llevado a investigadores, como los suizos

³¹ El término empleado para referirse al code-switching puede variar, ya que también se utiliza code switching y codeswitching. En español se emplea como sinónimo alternancia de lenguas, si bien Álvarez Cáccamo (2000) señala que el code-switching es un fenómeno comunicativo que difiere de la alternancia lingüística, éste tiene un carácter estructural.

³² Para una revisión crítica del code-switching puede consultarse Álvarez-Cáccamo (1998).

³³ En nuestra comunidad son relevantes los trabajos de Prego Vázquez (1998a, 1998b, 2004). En el capítulo 3 trataremos esta cuestión referida a la comarca de Bergantiños (A Coruña).

Lüdi y Py (2002), a organizar los contextos de uso de las lenguas en dos situaciones comunicativas claramente diferenciadas. Por una parte, están las situaciones que denominan *bilingües* y por otra, las que denominan *exolingües* (Py, 1994). Las situaciones primeras serían aquellas en las que los hablantes presentan competencias comunicativas simétricas; en cambio, en las *exolingües*, los hablantes presentan diferencias en las competencias, tal como sucede en situaciones en las que alumnado y profesorado no tienen igual competencia en las lenguas que emplean.

En diversos trabajos se han destacado los aspectos positivos de la alternancia de lenguas en el aula de idiomas y, al menos, se puede concluir que existen dos importantes beneficios: favorece la reflexión metalingüística y propicia la reflexión conceptual. En un contexto multilingüe, donde se acepta esta realidad como algo positivo, utilizar más de una lengua favorece la reflexión lingüística, facilita la comunicación y la interacción en el aula y favorece la comprensión de la información. En definitiva, se trata de percibir la diversidad lingüística como un espacio de aprendizaje y de explorar estos contextos para diseñar y preparar actividades y tareas en las que se ponga en valor las diversas lenguas del alumnado; aprovechar, por tanto, los beneficios que produce la alternancia de lenguas para aprender. Moore (2006: 214) resume estos beneficios en cuatro principales:

1. La alternancia de lenguas permite disponer de diferentes puntos de vista durante el proceso de aprendizaje.
2. La alternancia de lenguas permite, por una parte, contrastar sistemas lingüísticos diferentes y, por la otra, poner en relación la construcción del conocimiento de disciplinas no lingüísticas.

3. La alternancia de lenguas puede servir para que emerjan experiencias y conocimientos de las lenguas de origen del alumnado, que normalmente no aflorarían en el ámbito educativo.
4. La alternancia de lenguas permite poner en circulación conocimientos entre diferentes materias curriculares.

Se puede afirmar, pues, que el code-switching en el aula puede llegar a ser un mecanismo de gran utilidad, aunque esto no signifique que se pueda decidir en determinados momentos que las tareas propuestas deban ser planteadas en una sola lengua; en definitiva, se trata de integrar y valorar usos monolingües, bilingües y plurilingües como un claro ejemplo del aprovechamiento de la diversidad lingüística (Griggs, 1997, 1999 y Nussbaum, 1999; Nussbaum y Unamuno, 2001).

En diversos estudios sobre el plurilingüismo (Castellotti y Moore, 1997; Moore, 2002, 2006) se pone de manifiesto que los hablantes empleamos como mecanismo habitual el contraste entre lenguas, reflexionamos sobre las diferencias y similitudes entre las lenguas que conocemos, transferimos conocimientos de una lengua a otra y aprendemos a partir de los conocimientos adquiridos. Estas estrategias son habituales y, por lo tanto, deben emplearse también en las aulas.

Se ha puesto de relieve que en grupos de origen inmigrante es habitual la combinación de recursos lingüísticos de la propia comunidad y de la lengua dominante, junto con la alternancia de lenguas (Rampton, 1995; Pujolar, 2001). Además, el uso de más de una lengua en el aula permite a los participantes redefinir el contexto de aprendizaje y su propia identidad, de tal forma que el aula se convierte en un entorno bilingüe (o multilingüe) donde las diferentes identidades de los

estudiantes afloran y se aceptan; lo que supone una clara ventaja para el contexto del aprendizaje (Liebscher y Dailey-O’Cain, 2005).

Como ha indicado Unamuno (2008: 14-16) en el análisis de las interacciones comunicativas realizadas en el aula durante las clases de español, catalán e inglés en un centro educativo catalán, el grado de competencia en las diferentes lenguas empleadas puede explicar, en parte, el cambio de código. Sin embargo, considera que es necesario buscar las explicaciones en un marco más amplio como las prácticas lingüísticas de profesorado y alumnado, los materiales empleados o el contenido lingüístico de estos materiales. Todos estos elementos conforman un contexto interactivo donde es posible reinterpretar los cambios de código y definir lo que puede denominarse repertorio plurilingüe para el desarrollo de una competencia plurilingüe más amplia.

En relación con estos usos alternos interviene, además, el prestigio que tienen algunas lenguas o variedades frente a otras. En este sentido, se considera que determinadas prácticas multilingües relacionadas con las lenguas europeas de prestigio tienen un valor positivo; al contrario de las que se establecen con lenguas minoritarias o las que provienen de la inmigración que, en este caso, se perciben como “problemáticas” (Nussbaum y Unamuno, 2006b).

El code-switching resulta también muy fructífero para realizar un acercamiento a las relaciones entre identidad y prácticas comunicativas. Desde los trabajos de Gumperz (1982), en términos de la dicotomía *we code* frente a *they code*, se han ido sucediendo las investigaciones que analizan las relaciones entre lengua e

identidad (Heller, 1999). El trabajo de Rampton (1995) sobre el *crossing*³⁴ transidentitario, examina de qué modo los adolescentes de Londres, que manipulan los valores sociales del inglés británico, el inglés jamaicano y las variedades criollas, muestran diferencias de identidad mediante los cambios de variedades que utilizan con unas funciones complejas. En este mismo sentido Álvarez Cáccamo (2000: 113), observa que en los cambios gallego y español:

Os falantes importan e exportan também translinguisticamente os valores do español para o galego e vice-versa, a criarem vozes e registros que não são uma simples soma das línguas

Por lo tanto, el code-switching es un centro de interés fundamental para acercarse a los diferentes roles e identidades que manifiestan los hablantes, tal como sucede en el aula. Pensamos que es preciso realizar futuras investigaciones en las que se analicen estas prácticas comunicativas y que permitan confrontar las propuestas teóricas, con las metodológicas y analíticas con el objetivo de determinar su alcance en la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas en el ámbito educativo.

Reflexiones finales

En el marco de la sociedad actual el plurilingüismo es un punto de partida que debe estar presente y vertebrar la organización de la educación lingüística en la institución escolar. Ahora bien, a la luz de lo expuesto en las páginas precedentes, implica un cambio en la filosofía educativa muy considerable, tanto, que podríamos

³⁴ Ha sido traducido por “entrecruzamiento”, el autor lo define como: “use of a language that is not normally thought to belong to you” (Rampton, 2001: 264).

afirmar que se puede llegar a convertir en una transformación que propicie un salto paradigmático en el ámbito de la enseñanza de lenguas. Es necesario insistir, pues, en que desarrollo del plurilingüismo en el ámbito educativo no debe entenderse como la suma de varios aprendizajes monolingües.

La institución escolar debe organizar la gestión de la presencia de las lenguas nacionales, locales, extranjeras, de origen de los jóvenes, clásicas, etc. de un modo que permita la formación plurilingüe del alumnado. En palabras de Herdina y Jessner (2002: 161):

Multilingualism as such is obviously also a significant political issue. A useful effect of the adoption of a dynamic model of multilingualism might well be the realisation of the need to revise politically comfortable, but scientifically doubtful prejudices and to replace these by a more differentiated view of language acquisition and language use in a multicultural and multilingual (global) society.

Hay que asumir que el aprendizaje de la segunda o tercera lengua tiene repercusiones en la primera, pues promueve el desenvolvimiento de la conciencia metalingüística e incide en el desarrollo cognitivo de las personas. Además, las diversas manifestaciones de los repertorios plurilingües contribuyen a construir la comunicación intercultural.

Desde la perspectiva trazada, se puede afirmar que la comunicación intercultural no solo es el intercambio de información entre culturas distintas, sino que implica fenómenos de hibridación que es preciso considerar porque generalmente las prácticas comunicativas híbridas ocupan un lugar muy bajo en el rango de la escala social.

Esta cuestión nos lleva claramente a replantearnos la consideración de la noción de lengua porque, incluso, la utilización del término code-switching implica la idea de que existen dos sistemas lingüísticos claramente separados, lo que ha sido puesto en cuestión por algunos investigadores (Lüdi, 1998) y que ha llevado a otros a proponer una gramática polilectal (Berrendonner, 1983), teniendo en cuenta que el principio de variación es constitutivo de todas las lenguas.

Finalmente, nos parece necesario reconocer el papel que juega el empleo del code-switching en las estrategias de aprendizaje de lenguas, así como la posibilidad que otorga a los hablantes de representar diferentes roles o identidades, tal como ha sido puesto de relieve en algunos trabajos (Nussbaum, 1990; Nussbaum y Unamuno 2001; Unamuno, 2008).

No cabe duda de que los escenarios curriculares de esta gestión son diversos por lo que pensamos que la investigación, la gestión y la docencia deben constituir una sinergia que lleve al éxito la aplicación de estas propuestas.

CAPÍTULO 3

CONCIENCIA METALINGÜÍSTICA, CONTEXTOS MULTILINGÜES Y EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA

Introducción

La educación lingüística enmarcada en un entorno multilingüe necesita desarrollar metodologías y propuestas propias. La transformación de la educación bilingüe en multilingüe no se resuelve añadiendo más lenguas a los marcos bilingües como se pretende en algunos casos. Tal como apuntan Cenoz y Genesse (1998: vii) las diferencias entre la educación bilingüe y la multilingüe se pueden expresar del siguiente modo:

Multilingual education is [...] different from bilingual education. In both bi- and multilingual education more than one language is used as the medium of instruction, but multilingual education can present additional challenges because it is more ambitious. By multilingual education, we mean educational programmes that use languages other than the first languages as media of instruction (although some teach additional languages as school subjects) and they aim for communicative proficiency in more than two languages. Accomplishing this calls for complex educational planning in order to accommodate multiple linguistic aims, curricular materials, and teaching strategies within the framework of limited school schedules. Multilingual education, like bilingual education, can take forms because it is necessarily linked to the sociolinguistic context in which it takes place and has to take into account the relative status and use of languages involved.

Así, para planificar una educación multilingüe es necesario afrontar cuestiones muy específicas (Ricento, 2006). Una de ellas es tratar de qué modo se integran las diversas lenguas en el currículum escolar (Olshtain y Nissim-Amitai, 2004). En este contexto, pues, resulta crucial la aportación de aproximaciones de innovación didáctica,

en las que se presentan programas integrados de diferentes lenguas y es necesario abordar cuestiones relativas al lugar que ocupa la alternancia de código o aspectos que se refieren al empleo de la L1 en el aprendizaje de otras lenguas o también el lugar que ocupan las lenguas en todo el currículo. Estamos de acuerdo con que una perspectiva reduccionista implicaría ignorar que los estudiantes tienen contacto con lenguas muy diferentes debido a sus situaciones personales y que, por ello, manejan estrategias de aprendizaje y de conciencia metalingüística en su propio repertorio lingüístico.

En numerosas ocasiones se ha puesto de manifiesto el papel aislado de cada una de las lenguas que forman parte de la enseñanza curricular en el ámbito educativo, cuando muchas de las lenguas que se enseñan y aprenden tienen aspectos comunes que es posible aprovechar y explotar para mejorar la competencia lingüística. Atendiendo a este aspecto es necesario desarrollar instrumentos de cooperación y aproximaciones didácticas que integren lenguas diversas, tal como creemos que está en el fundamento de las metodologías que emanan de la *conciencia lingüística* que reseñaremos en este capítulo.

Además, la introducción de lenguas del alumnado inmigrante en la escuela responde a una opción clara de educación plurilingüe escolar: aprovechar la presencia de varios idiomas en algunos centros educativos, en beneficio de toda la comunidad escolar. La consideración del estatuto de las lenguas de los escolares, basada en el reconocimiento académico y público de la importancia de *otras* lenguas diferentes a las propias, favorece la formación de actitudes positivas hacia el aprendizaje de la lengua del país de acogida, en la medida en que los estudiantes inmigrados perciben que la lengua vehicular de la escuela no pretende substituir la suya ni a su cultura, sino que

ambas se integran en un proceso constructivo de competencia. Una de las primeras condiciones para la integración del alumnado inmigrante en las aulas es crear expectativas positivas en una doble dirección: el respeto mutuo y el interés por lenguas y culturas tanto del alumnado como del profesorado.

Preparar a los jóvenes en una sociedad plurilingüe y pluricultural requiere concretar las políticas lingüísticas educativas en proyectos innovadores y didácticos que compartan el respeto por las lenguas y la diversidad lingüística, incluyendo idiomas de muy diversos estatus: europeas de comunicación internacional, nacionales, minoritarias y, por supuesto, las lenguas de los inmigrantes. Es un objetivo ambicioso, pero necesario, si queremos lograr una sociedad más cohesionada.

Sin ánimo de ser ilusorios, somos conscientes de que desarrollar programas de mantenimientos de las diversas lenguas familiares, resulta “falta de realismo y utópico” (Vila, 2004: 261), pero sí creemos que es posible diseñar metodologías encaminadas a integrar lenguas muy diversas.

En este Capítulo expondremos tres enfoques didácticos que pretenden integrar lenguas diversas en el aula. En primer lugar nos referiremos, brevemente, al tratamiento integrado de las lenguas y a la intercomprensión. A continuación, de un modo más exhaustivo, trataremos la corriente denominada conciencia (meta)lingüística —*language awareness*—, ya que desde este enfoque se han diseñado e implementado diversos materiales didácticos en diferentes instituciones académicas europeas.

3.1. Hacia una educación plurilingüe. Aproximaciones didácticas

En los últimos años han surgido diferentes propuestas encaminadas a organizar y a afrontar la educación lingüística desde una perspectiva plurilingüe. Se trata de concebir el plurilingüismo como principio regulador en la organización de la enseñanza y aprendizaje de lenguas en los diferentes sistemas educativos. Esta perspectiva implica un cambio en la filosofía educativa de éstas, pues no va encaminada a entender el aprendizaje de lenguas como un conjunto de disciplinas autónomas, en el que se van añadiendo lenguas: vernáculas, clásicas, extranjeras, de acogida, etc.; sino que va dirigida a desarrollar una educación homogénea y diversificada del aprendizaje lingüístico.

Esta integración puede ser posible si se aplican orientaciones metodológicas determinadas, tal como ya se ha realizado en algunos contextos educativos. En este sentido vamos a destacar tres aproximaciones didácticas fundamentales:

1. La didáctica integrada de las lenguas, denominada también currículo integrado de las lenguas o tratamiento integrado de las lenguas, que considera su enseñanza desde una perspectiva conjunta, integrando objetivos comunes y aspectos contrastivos en las diferentes lenguas curriculares.
2. La didáctica de la intercomprensión entre lenguas que están emparentadas se propone desarrollar habilidades de transferencia entre idiomas y de traducción y comprensión de una lengua a otra.
3. La didáctica de *l'éveil aux langues*, *language awareness* o conciencia lingüística propone plantear al alumnado tareas y actividades con diferentes materiales lingüísticos, con el objetivo de favorecer la reflexión metalingüística y metacomunicativa.

Otro aspecto relevante en diversos países es la implementación del *Portfolio Europeo de las lenguas* (PEL) como un instrumento en el que, además de reunir las diversas certificaciones sobre la competencia lingüística de los usuarios de las lenguas, los hablantes reflexionan no solo sobre los idiomas que dominan en diferentes grados, sino sobre sus diversas competencias en las lenguas y culturas que conocen y con las que tienen contacto. Se trata, por tanto, de un instrumento encaminado a la reflexión personal sobre la competencia de las lenguas y su aprendizaje (Cassany, 2006a, 2006b).

El PEL consta de tres partes: el pasaporte de lenguas, la biografía lingüística y el dossier. El pasaporte es un documento en el que el usuario refleja lo que sabe hacer en distintas lenguas mediante un cuadro de autoevaluación, además reúne información sobre los certificados y diplomas obtenidos, cursos a los que ha asistido y también los contactos relacionados con diferentes lenguas y culturas. En la biografía lingüística el usuario describe sus experiencias en cada una de los idiomas que conoce. Finalmente, el dossier incluye ejemplos de trabajos personales para ilustrar los conocimientos lingüísticos del usuario. Estos trabajos pueden tener diferentes soportes: trabajos escritos, grabaciones de audio, vídeos, presentaciones, etc.

Debemos resaltar que en la implementación del PEL en los centros escolares subyace un cambio en la cultura educativa de las lenguas, en la línea que hemos venido exponiendo, ya que debilita las fronteras entre las diferentes lenguas del currículo como asignaturas y permite integrar las lenguas y las variedades que no están presentes en la institución escolar, pero sí forman parte de la experiencia lingüística de cada uno de los usuarios del PEL³⁵. Por lo tanto, tal como explica Cassany (2006b), el PEL es un

³⁵ En Galicia todavía son muy tímidas las experiencias con el PEL (Palacios, 2008).

documento que se ha creado con el objetivo expreso de promover el plurilingüismo y la pluriculturalidad.

Otras aproximaciones que cabe mencionar son las diversas experiencias europeas en el ámbito de la enseñanza bilingüe y multilingüe (Baetens, 1993; Vez Jeremías, 2009, 2010); pero consideramos que estas aproximaciones forman parte de otra tradición, alejada del objetivo de nuestro trabajo³⁶, por lo tanto las dejaremos al margen.

3.1.1. El tratamiento integrado de las lenguas

El tratamiento integrado de las lenguas o también denominado currículo integrado de las lenguas (CIL) se sustenta en el principio de interdependencia de las lenguas, es decir, en la consideración de que existe una competencia común para todas las lenguas que se aprenden a lo largo de la vida. Se basa, por tanto, en la evidencia de transferencias lingüísticas en entornos donde están presentes diferentes idiomas. Esta idea determina, por lo tanto, la necesidad de compartir en la enseñanza de lenguas aquellos aspectos que son comunes y trabajar en los que son propios en cada una de ellas. Esta misma idea aparece se expresa en el MCER del siguiente modo (Consejo de Europa, 2001: 4):

³⁶ Estas concepciones están más cerca de las secciones bilingües existentes en los centros educativos gallegos, o en la implementación actual de centros plurilingües. De este modo, aunque sin negar su contribución positiva al aprendizaje de lenguas en contextos multilingües, consideramos que no comparten la filosofía de la educación plurilingüe que aquí planteamos. Fundamentalmente está condicionada por el aprendizaje de las lenguas de prestigio, sobre todo el inglés

[...] el individuo no guarda las diversas lenguas y culturas en compartimentos estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan.

En el ámbito educativo, compartir estos presupuestos implica partir de unos objetivos y principios comunes en la educación lingüística del centro escolar. El objetivo común sería tratar de formar usuarios competentes en las diferentes lenguas, es decir, desarrollar la capacidad para comprender y producir diferentes textos orales y escritos en cada una de las lenguas curriculares. Por otra parte, se establece la necesidad de compartir contenidos comunes a los distintos idiomas, así como estrategias comunicativas y de aprendizaje, conceptos lingüísticos e incluso el metalenguaje empleado.

Es importante subrayar que las decisiones que se tomen en el ámbito educativo, están determinadas por la situación sociolingüística de cada centro, lo que motivará las decisiones y procedimientos que se adopten en relación con las lenguas. En este sentido Coste (2010: 194) expresa del siguiente modo la doble contribución del Currículo Integrado de Lenguas (CIL) a la didáctica del plurilingüismo:

D'une part en (ré)articulant des analyses propement linguistiques à la mise au point de protocoles pédagogiques et/ou à l'observation des procédures empiriques des apprenants. D'autre part en mobilisant et en valorisant des notions comme celles de compétence partielle et de compétence plurilingue, en mettant en évidence une certaine pluralité des voies d'apprentissage des langues en dotant les apprenants de méthodes de traitement (information, distraction, formation) de ressources extérieures accessibles en langues autres, en contestant directement ou indirectement les conceptions très normatives et compartimentalisées des langues et leur apprentissage

3.1.2. La intercomprensión

El concepto de intercomprensión tiene una larga tradición en el ámbito de la Lingüística, aunque aquí mencionaré únicamente su vinculación con la estrategia de la comunicación o práctica comunicativa, empleada en los países escandinavos desde hace muchos años (Zeevaert, 2001). Este concepto está íntimamente ligado al de *intercomprensibilidad* o *inteligibilidad* entre lenguas próximas y que se ha utilizado para referirse a propósito de las lenguas de la misma familia, a la proximidad o distancia entre lenguas. Desde esta perspectiva, se puede considerar que la intercomprensión, entendida como estrategia comunicativa, parte de un ideal de interacción y de comprensión mutua entre hablantes y así se ha utilizado en diferentes proyectos europeos, por ejemplo en el proyecto ICE (Inter-Comprensión-Europea), un método que permite una intercomprensión funcional entre una decena de lenguas europeas (Castagne, 2007)³⁷.

Este movimiento se fragua en los años 90 en diferentes universidades europeas, con la formación de equipos que persiguen desarrollar materiales que sirvan para el aprendizaje de lenguas optimizando el bagaje lingüístico que poseen las personas. A modo de ejemplo, se pueden citar proyectos relativos a la intercomprensión entre lenguas escandinavas, entre lenguas escandinavas y neerlandesas, entre lenguas germánicas y entre lenguas románicas (entre otros: Grupo Eurom 4, Proyecto Galatea-Galanet, EuroComRom y otros). Por lo tanto, el concepto se proyecta en un método de

³⁷ La presentación del programa para el 2006 está disponible en:

<http://lps2.uniroma3.it/lps/dott_XXI/documenti/uni_été.pdf> (última visita 17.09.2011).

aprendizaje de lenguas, el método de la intercomprensión o también denominado métodos intercomprensivos (Meissner et al., 2004).

Se ha señalado que los métodos centrados en la intercomprensión presentan ciertas ventajas si los consideramos en relación con los métodos “tradicionales” de las lenguas extranjeras (Ploquin, 2006). Destacamos los siguientes: la promoción de una mayor eficacia comunicativa, ya que al poder conservar *les sens des nuances*, se gana en expresividad (Ploquin, 2006: 18), rapidez de aprendizaje y valorización de las competencias receptivas, en particular la lectura³⁸.

Por otra parte, también se han indicado ciertas desventajas. Una de las principales es que las personas pueden “caer en la tentación” de expresarse en la lengua de los interlocutores, sea como forma de aproximación o de búsqueda de integración. Lo cierto es que resulta imposible formar verdaderos políglotas, incluso, como ya se ha manifestado, es poco probable encontrar un bilingüe que domine con el mismo grado de competencia(s) las dos lenguas que constituyen su repertorio.

En relación con las propuestas de los proyectos europeos que desarrollan este método, surge lo que Burley y Pomphrey (2002) denominan *approach to training future teachers*. De esta forma, la intercomprensión se marca otro paso, la formación en este método de los futuros docentes de lenguas (Araújo e Sá y Melo-Pfeifer, 2010).

Claro está que detrás de estas propuestas hay unas motivaciones políticas, que han sido puestas de manifiesto por Cassen (2005) en *Le Monde Diplomatique*³⁹:

³⁸ Se ha puesto de manifiesto en numerosos trabajos, que éstas son más fáciles de adquirir, por lo tanto aumentan la motivación hacia el aprendizaje de lenguas; los procesos de producción están más asociados a la inhibición.

³⁹ Disponible en línea: < <http://www.monde-diplomatique.fr/2005/01/CASSEN/11819>> (última visita 17.09.2011).

Si des États de langues romanes prenaient la décision de promouvoir ensemble dans leurs systèmes éducatifs respectifs des méthodes d'apprentissage de l'intercompréhension, ces langues pourraient conjointement acquérir un statut mondial de cohypercentralité avec l'anglais.

Otra cuestión a la que es preciso referirse tiene que ver con una visión más amplia de entender la intercomprensión. Andrade y Moreira (2002) consideran que la intercomprensión es un componente de la competencia plurilingüe, pues engloba la capacidad de establecer puentes entre lenguas y supone una apertura a nuevas experiencias comunicativas. En este sentido, en el proyecto ILTE (*Intercomprensión en la Formación de Profesores de Lenguas*), que coordinan ambas, no hay restricciones de familias lingüísticas.

Para finalizar, quiero mencionar que la intercomprensión, sea competencia o método, designa la capacidad de los sujetos para comprender otra lengua que no es la suya, usando como base su propia lengua en un continuo que tiene que ver con el grado de intercomprensión, el cual se entrecruza con el de familia lingüística y que por tanto, implica un concepto más amplio de lo que habitualmente se entiende por lengua.

3.2. *Language awareness* o conciencia metalingüística

Para entender este enfoque didáctico y metodológico en toda su dimensión vamos a referirnos en primer lugar a su recorrido histórico, desde sus comienzos hasta la actualidad. Además, se hace preciso apuntar algunos aspectos de su propia denominación, ya que dependiendo de los países y de las lenguas implicadas, la corriente se conoce con diferentes etiquetas. Finalmente, expondremos algún ejemplo

de aproximaciones didácticas concretas, con el objetivo de comprender mediante la ejemplificación de alguna actividad, los procedimientos metodológicos que definen esta perspectiva.

3.2.1. Perspectiva histórica y fundamentos

Comenzaré este apartado refiriéndome brevemente a la noción de *capacidad metalingüística*, no solo porque el adjetivo haya surgido en el seno de la Lingüística por afinidad con el de metalenguaje, sino porque tal capacidad se halla en la base del movimiento conocido como *language awareness*, adaptado al español como *conciencia lingüística*, en otras ocasiones conciencia metalingüística o también reflexión metalingüística⁴⁰. En el apartado siguiente de este capítulo intentaremos aclarar los diversos términos empleados.

Tal como se ha puesto de manifiesto en numerosas ocasiones, a partir de las tres funciones básicas del lenguaje en la comunicación que había formulado Bühler (1934), Jakobson (1956) completó la propuesta con otras tres: fática, poética y metalingüística. Esta última formulada a partir del supuesto de que la mayor parte de los enunciados implican una referencia a su propio código (Jakobson, 1963). Tanto este autor como Benveniste (1966) consideraron que la *función metalingüística* formaba parte de una de las funciones secundarias del lenguaje por medio de la cual los sujetos podían reflexionar, analizar y examinar las diferentes dimensiones del sistema lingüístico; de este modo, el lenguaje se convierte en objeto de análisis por parte de los individuos. La

⁴⁰ En el trabajo que presento he optado por emplear *conciencia metalingüística*, pues, como iremos comprobando en el desarrollo del mismo, lo entiendo desde una amplia perspectiva.

lingüística asume que esta capacidad o función *metalingüística* se convierte en un nuevo nivel de actividad del hablante, en el que no solo el lenguaje se usa durante situaciones comunicativas, sino que, además, se aísla del contexto inmediato con el objetivo de ser analizado (Benveniste, 1966; Gombert, 1992).

Otra propuesta parte de Halliday (1978), para quien existen tres grandes metafunciones del lenguaje presentes en la interacción. Éstas son: la función ideativa, que representa la relación entre el hablante y el mundo real que lo rodea; la función interpersonal, que permite el establecimiento y mantenimiento de relaciones sociales, y la función textual, a través de la cual la lengua establece correspondencia entre ella misma y la situación en la cual se emplea. Aunque estas funciones pueden ser analizadas de forma independiente, es indudable que el uso del lenguaje se puede decir que es multifuncional.

En el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de lenguas, en los años 70 del siglo pasado, los docentes de lenguas adoptan un punto de vista diferente al empleado hasta ese momento sobre los métodos de enseñanza (Richards y Rogers, 2003). En general se puede hablar de un acercamiento funcional al estudio del lenguaje, lo que lleva a poner el énfasis en la importancia del uso de las lenguas y la adecuación comunicativa a los diversos contextos. A esto hay que añadir la situación multilingüe de algunos países, como Gran Bretaña, que debido a los flujos migratorios, registra una diversidad lingüística considerable en el ámbito educativo, lo que motiva a diferentes investigadores a analizar cuáles son los usos de estas lenguas en función de sus situaciones comunicativas y sus contextos. Precisamente será en un simposio sobre

materiales para la enseñanza de lenguas en el que Michael Halliday se refiere por primera vez a la *awareness of language*, (Doughty et al., 1971:10):

Each of us has this ability (to use language) and lives by it; but we do not always become aware of it (...) there should be some place for language in the working life of the secondary school pupil; and, it might be added, of the student in a College of Education.

En este marco, pues, es en el que emerge el movimiento denominado *language awareness* (LA), que tiene, por tanto, sus orígenes en Gran Bretaña y en concreto en las discusiones y preocupaciones de los diferentes docentes de lenguas que, desde 1970, discrepan de los planteamientos de cómo se trata el lenguaje y la enseñanza de lenguas en el currículum escolar. Este movimiento está conectado con la lingüística del déficit en la tradición iniciada por Bernstein (1996), en el sentido de que se parte de la idea de que la lengua puede convertirse en uno de los principales índices de fracaso escolar en los grupos sociales menos favorecidos. La escuela tiene un papel muy determinante en el control sobre el alumnado y es transmisora de valores y usos lingüísticos dominantes, de modo que aquellos estudiantes que lleguen a la escuela con unos valores culturales y usos lingüísticos diferentes a los de ésta, tienen muchas probabilidades de sufrir conflictos y problemas.

Esta corriente, en cierto modo, enlaza con el planteamiento del investigador canadiense Cummins, para quien un enfoque pedagógico tradicional de la enseñanza de lenguas no impediría a las escuelas urbanas europeas y norteamericanas abrirse a la diversidad de lenguas y culturas que representa la realidad de las aulas, ya que de forma natural estos centros se están transformando en entornos multilingües y multiculturales (Cummins, 2000).

James (1999) presenta un exhaustivo recorrido por los diferentes antecedentes educativos que latén en los nuevos planteamientos de la enseñanza de lenguas en Gran Bretaña y en el que nos basaremos para exponer el marco contextual de la corriente metodológica. Uno de los primeros informes educativos en los que, según este autor, se incluyen aspectos relacionados con el currículo lingüístico es el denominado *Informe Newbold* de 1921. El tema es recurrente en un informe posterior, el *Informe Crowther* (1959) en el que aparece la recomendación de llevar a cabo un replanteamiento de los fundamentos de la enseñanza de diversos aspectos lingüísticos en la escuela. Como respuesta a este informe, el gobierno británico financia un programa de Lingüística en el que diferentes lingüistas proponen la inclusión de la conciencia sobre el lenguaje, *language awareness*, en los currículos de las lenguas.

En 1975 se publica un nuevo informe, *A Language for Life*, conocido como el informe Bullock (1975), en el que se muestran los bajos niveles de alfabetización entre los estudiantes de la escuela secundaria. En los resultados se habla de la correlación entre clase social, analfabetismo y nivel de lengua extranjera (LE). Aunque no se hace ninguna alusión a la relación entre los niveles de lengua materna (LM) y LE previamente, en 1974, el *Centre for Information in Language Teaching* (CILT) había publicado una serie de artículos en los que se proponía la colaboración entre profesores de LM y LE y se ponía a prueba un currículo de “conciencia” sobre el lenguaje.

Este es el contexto en el que una serie de docentes deciden trabajar en el desarrollo de la conciencia sobre el lenguaje en el aula. En 1978, el *National Council for Language in Education* (NCLE) se encarga de dinamizar grupos de trabajo y organizar congresos nacionales en 1981 y 1985 sobre este aspecto. En el Informe del

NCLE de 1985 encontramos una definición de “conciencia sobre el lenguaje” que se conceptualiza como la sensibilidad de toda persona hacia el uso y manejo de la lengua y la toma de conciencia de su papel en la vida humana (Donmall, 1985: 7).

Con estos antecedentes, pues, se constituye el movimiento *Language Awareness* (LA), de cuya fundación es responsable el sociolingüista británico Hawkins (1984), quien inicialmente propone seis ámbitos temáticos para el currículum escolar basado en este enfoque, que actuarán como eje conductor de los diversos contenidos de los materiales que se elaboren. Estos ámbitos son:

- Diversidad cultural y evolución de las lenguas
- Comunicación
- Funcionamiento de las reglas gramaticales
- Uso de la lenguas en sus variaciones diversas
- Uso de la lengua hablada y escrita
- Aprendizaje de lenguas extranjeras

De esta forma, como se observa por los ámbitos que propone el autor, el proceso de reflexión alude a aspectos formales y gramaticales de las lenguas; aspectos de la variación lingüística, tanto en el tiempo como en el contexto y aspectos de la representación gráfica y al aprendizaje de lenguas extranjeras.

Los objetivos de la LA los resumimos en los siguientes apartados (Hawkins, 1984; Donmall, 1985):

- a) Desarrollar una capacidad de reflexión sobre el lenguaje, de la estructura y la función tanto de la L1 como de otras lenguas.
- b) Desarrollar destrezas lingüísticas.

- c) Incrementar la efectividad comunicativa tanto de la L1, como de la L2 y de otras lenguas.
- d) Poner en relación los procesos de aprendizaje de las lenguas, tanto de la L1, como de la L2 y otras lenguas.
- e) Desarrollar entre los estudiantes una conciencia sobre la riqueza de la variedad lingüística, tanto del aula como de la escuela, la comunidad, la nación y el mundo. Incluye tanto diversidad de lenguas como las variedades de cada una de las lenguas.
- f) Fortalecer las relaciones entre los diversos grupos étnicos, desarrollando la conciencia (o reflexión) en cada grupo de sus orígenes y las características de las lenguas empleadas por cada grupo.

A partir de estos planteamientos se crea la *Association for Language Awareness* (ALA), que hasta el momento ha organizado cuatro congresos bianuales. En 1992 apareció la revista *Language Awareness* en la que se publican diversos trabajos sobre este movimiento.

Los diferentes argumentos que llevaron a defender en Gran Bretaña la enseñanza de aspectos formales de las lenguas en la escuela hacían hincapié en la necesidad de poner en relación los conocimientos del lenguaje con el uso lingüístico de los estudiantes (Cox, 1989) y de concebir el lenguaje como un aspecto fundamental en la comprensión del contexto social y cultural de los estudiantes. Por lo tanto, debemos entender que esta *conciencia lingüística*, engloba diversos aspectos relacionados con las lenguas en las que los estudiantes centran su atención. De esta forma, en el momento en que el centro de interés son los aspectos formales de las lenguas, el objetivo será desarrollar capacidades para ser más eficaces en actividades comunicativas; no se trata,

por tanto, de volver al enfoque gramatical que predominaba en los métodos tradicionales de la enseñanza de lenguas como algunas veces se ha mencionado.

Una de las recomendaciones finales sobre la inclusión de un componente de conciencia sobre el lenguaje proponía la elaboración de materiales pedagógicos para que se pudiesen emplear en el aula. Esta responsabilidad recayó en el proyecto *Language in the National Curriculum* (LICN) de la Universidad de Nottingham. El proyecto fue financiado entre 1989 y 1992; los materiales se diseñaron y se pilotaron pero no fueron publicados.

En el proyecto LICN se indicaban una serie de principios que debían servir de guía para introducir en la escuela una mayor conciencia lingüística y aprovechar las ventajas que podría aportar a los estudiantes (Cots et al., 2007: 22):

- a) No se trata de volver al estudio formal de cuestiones gramaticales.
- b) El punto de partida ha de ser el conocimiento previo de los estudiantes.
- c) La reflexión explícita y el análisis deben ir precedidos del uso extensivo de la lengua.
- d) La atención a aspectos actitudinales y a la manipulación lingüística puede ayudar al alumnado a descubrir las ideologías que subyacen a la comunicación.
- e) El metalenguaje se ha de introducir de tal modo que permita al alumnado reflexionar y hablar sobre cuestiones lingüísticas.
- f) Para desarrollar la conciencia lingüística del alumnado es más eficaz una metodología de carácter exploratorio, en lugar de metodologías basadas en la transmisión de contenidos.

Tal como menciona James (2002: 21)⁴¹, el problema fundamental residía en la ideología que subyacía al propio diseño de estos materiales, pues visibilizaba la variabilidad del lenguaje y las variedades de la lengua inglesa. James y Garrett (1991) insisten en que los objetivos que se persiguen con el trabajo de reflexión metalingüística son que el alumnado adquiera mayor conciencia sobre la noción de lenguaje y las diferentes lenguas que conforman el currículum; se den cuenta del uso de diferentes formas lingüísticas para llevar a cabo distintas funciones, para analizar su propio uso y el de quienes le rodean y que sean capaces de evaluar su propia producción, tanto oral como escrita.

Llegados a este punto, nos podemos plantear en qué medida, tal como propuso Hawkins (1981) en su momento, puede ser rentable entender la LA como una materia puente en el sistema educativo. Así, como hemos mencionado, ya inicialmente Hawkins (1981) consideró que entre la lengua materna (LM) y la(s) lengua(s) extranjera(s), debería haber una materia puente, LA, que sirviese de interfaz entre la enseñanza de la lengua materna (LM) y las lenguas extranjeras (LE). El modelo propuesto sería la visión moderna del *Trivium* medieval constituido por la lógica, la gramática y la retórica. Su formulación sería:

Estudio de la LM ⇔ Trabajo de LA ⇔ Estudio de la LE

⁴¹ Citado por Cots y Nussbaum, 2002.

Un objetivo importante de esta materia puente sería que los diferentes docentes de lenguas pudieran planificar lo que van a enseñar de forma conjunta, aunque esto hasta el momento está lejos de cumplirse. Así lo explica (Hawkins, 1992a: 13): "Without such a module (...) how will it be possible to bring teachers in the various disciplines round the table to plan what they are going to teach together?"

Ahora bien, la introducción de esta reflexión debería ser progresiva, en palabras de Hawkins (1999: 139):

The awareness of language apprenticeship would necessarily start with issues within the grasp of young children, but it would be progressive, embracing, with school leavers, issues such as the role of parents as society's first 'language informants'. It would be prolonged beyond the 16+ stage, and of course in teacher training courses it would have a central role.

Este sociolingüista critica la falta de cooperación entre los docentes de las diversas lenguas incluidas en el currículo académico. Para organizar la docencia de lenguas comienza por distinguir cinco tipos de posibilidades:

1. Inglés (como lengua materna).
2. Lengua extranjera (la más común, el francés).
3. Inglés como segunda lengua (para niños de minorías étnicas).
4. Una o más lenguas de las minorías étnicas (entre las más frecuentes: árabe, chino, griego moderno, italiano, panjabi, etc.).
5. Latín (y/o griego).

Teniendo en cuenta, pues, estas posibilidades, considera que no solo deben resaltarse las similitudes entre las lenguas, sino también entre los procesos de aprendizaje de las distintas lenguas objeto de estudio. Menciona la necesidad de

desarrollar un vocabulario común para discutir y analizar los diferentes componentes y aspectos del lenguaje, además de integrarlo en las distintas clases de lenguas porque el objetivo principal de LA es educar al alumnado como personas curiosas sobre los diversos aspectos del lenguaje.

En líneas generales, resumimos los aspectos que se han de tener en cuenta en un programa de LA, tal como lo propuso Hawkins:

1. Los contenidos de los programas concretos en cada centro dependen de las circunstancias del mismo: tipo de alumnado, de profesorado y lenguas que estén presentes tanto en el uso del alumnado como en la enseñanza del currículum. Si bien lo general es animar a discutir las cuestiones lingüísticas⁴².
2. Un aspecto fundamental es el trabajo colaborativo entre el profesorado de lenguas y el resto de las materias. Se especifica que los acuerdos deben ser constantes y con la existencia de esta “materia puente”, con un programa definido y concreto, todo el profesorado podría participar en su elaboración y conocer las propuestas.
3. Se apoyan las estrategias de “aprender a aprender” respecto a la lengua en estas estrategias destacan: la “formación del oído” de forma continua y progresiva, así como una enseñanza de las lenguas que permita desarrollar la plasticidad hacia lenguas diferentes de los estudiantes.

Para Hawkins y sus colaboradores los beneficios de un enfoque como este son enormes, sobre todo en las escuelas donde hay niños pertenecientes a minorías étnicas, que hablan otras lenguas ausentes del ámbito educativo y también para aquellos que hablan variedades del inglés más alejadas de la variedad estándar. Con este enfoque en el aula de lenguas, los estudiantes tienen la oportunidad de discutir, enfrentar, analizar y

⁴² En Hawkins (1984, 1985), podemos encontrar propuestas concretas de la programación. Así mismo Donmall (1985) expone los elementos comunes de estos programas.

reflexionar con ejemplos y variedades muy diferentes, sobre todo si se anima a llevar a cabo una discusión significativa (Hawkins, 1992). En los ámbitos en los que se ha podido poner en marcha algún programa de este tipo, se ha destacado que lo más beneficioso ha sido la curiosidad que se despierta en el alumnado hacia el lenguaje y las lenguas y que acaba motivando su aprendizaje.

Se puede concluir, por los resultados y los materiales empleados en el ámbito educativo, que el movimiento LA en el Reino Unido ha tenido un escaso reconocimiento institucional, aunque recientemente *The Nuffield Language Inquiry* (2000) sigue aconsejando introducir dos módulos de LA para fortalecer la formación en lengua inglesa y en una lengua extranjera. En las recomendaciones 6.6 y 6.7 del documento publicado se indica:

6.6 introduce into the National Literacy Strategy programme modules of language awareness, the content of which would be designed to bridge the gap between English, literacy and foreign languages;

6.7 highlight the link between languages, communication and good citizenship in order to establish notions of equality and acceptance of diversity at the earliest age possible.

Las dificultades resultan considerables, se ha señalado que uno de los obstáculos principales es la falta de formación del profesorado (Hawkins, 1992), pues se ha constatado que el profesorado de lenguas no quiere renunciar a utilizar los materiales más tradicionales y además muestra ciertas dificultades para llevar a cabo un trabajo colaborativo con el resto de sus compañeros.

Lo que resulta claro es que las razones contextuales por las que emerge el movimiento LA en Gran Bretaña están todavía más presentes en el momento actual, por

los efectos de las migraciones y la globalización, lo que ha servido para que el movimiento se expandiera y se desarrollara en marcos diversos con objetivos bastante parecidos. En el último apartado de este capítulo vamos a exponer algunos de estos proyectos didácticos. En definitiva, se trata de asumir que es necesario superar los problemas ya apuntados, pero quizá el momento económico y político actual podrían dificultar las expectativas.

3.2.2. Difusión de la LA: Aclaraciones terminológicas y conceptuales

Tal como expresa Gnutzmann (1997), el movimiento LA, desde la primera conferencia internacional de ALA en Bangor en 1992, ha tenido repercusión y aplicaciones en la enseñanza de diversas lenguas —diferentes del inglés— y se ha difundido y aplicado en diferentes países. Se trata de nociones muy similares a las del movimiento fundacional, pero que se han adaptado a distintos enfoques y hacen que la corriente tenga un carácter divergente.

Debemos tener en cuenta, pues, que el concepto de LA es amplio y no solo debe reducirse al marco de Gran Bretaña. A esta internacionalización hay que añadir otro aspecto más; tal como ya hemos mencionado, el interés por LA ha ido creciendo y se ha visto incrementado y enriquecido por los desarrollos que se han producido en el seno de diversas áreas de conocimiento, tales como la Lingüística, la Lingüística Aplicada, la Sociolingüística o la Enseñanza de lenguas. A ello hay que sumar los aspectos referidos a los procesos cognitivos relativos a la enseñanza y aprendizaje de lenguas.

Además, en la medida que se incorporan otras lenguas y se tiene un concepto más global de los aspectos comunicativos se desarrolla un nuevo movimiento denominado *Critical Language Awareness*, conocido en español como conciencia lingüística crítica (CLC). Así lo expresa (Nayar, 1993: 607):

It seems to me that if the Language Awareness movement is to catch on in the world and attain any kind of acceptance universally, it will have to outgrow its British insularity, develop sensitivity to larger and more universal communicative issues in language in general, and not just in a particular language like English, and that too, outside the classroom. It might also want to incorporate the notion of Critical Language Awareness.

Respecto al empleo terminológico, encontramos diferencias en los países donde se han llevado a cabo experiencias didácticas. A continuación mencionamos algunos de los términos empleados: *Language awareness* (Canadá, Gran Bretaña y USA), *Begegnung mit Sprachen* (Alemania, la Suiza alemana), *EOLE* (Éducation et Ouverture aux Langues à l'École) (Suiza románica), *Éveil aux langues* (Francia), *Sensibilização à diversidade lingüística* (Portugal y Brasil), *Educazione Lingüística* (Italia), *Conciencia lingüística y Reflexión metalingüística* (España).

Esta corriente ha tenido una repercusión importante en diferentes países europeos. En Francia, al principio en torno a Ghislaine Haas, en Dijon, y Louise Dabène (1991), en Grenoble; encargados, junto con Michel Candelier (1997), de adaptarla al contexto francés con el nombre de *Éveil aux langues*. En Italia se engloba dentro de la denominación *Educazione linguistica* (Constanzo, 2003).

En Suiza, a partir de los años 90, surgen diferentes trabajos de equipos que comienzan a trabajar en las escuelas primarias, sobre todo en Ginebra, con el nombre de

Éveil au Langage et Ouverture aux Langues (EOLE). El coordinador de diversos proyectos es Perregaux, en colaboración con diferentes docentes de lenguas (Perregaux, 1994, 1995, 1998) a través del *Département de l'Instruction Publique et des Affaires Culturelles* de Neuchâtel.

En Portugal, se desarrolla con el nombre de *Sensibilização à diversidade lingüística* (SDL), sobre todo a partir de la participación de investigadores portugueses de la Universidad de Aveiro en el proyecto europeo *Ja-Ling* (Andrade, 2001; Andrade et al., 2003; Andrade y Martins, 2005, 2007).

En Alemania y Austria también se realizan proyectos en esta línea, con el nombre de *Begegnung mit Sprachen in der Grundschule* y *Sprach und Kultureziehung*, respectivamente. La *Pädagogische Hochschule* de Friburgo (Oomen-Welke, 1998) y el *Landesinstitut für Schule und Weiterbildung Soest* (Haenisch y Thurmann, 1995) aplican este enfoque en centros con alumnado que proviene de la inmigración.

En España se viene denominando *Conciencia lingüística* (CL) y *Reflexión metalingüística*, aunque quizá resulte un término un tanto críptico y ofrezca una perspectiva parcial por su atención prioritaria al componente lingüístico del lenguaje. En cambio, *éveil*, traducida por “despertar”, evoca la “apertura” a las lenguas y las culturas, que está en la propuesta de otros países. Por ejemplo, el grupo de trabajo en Cataluña bajo la denominación: *la porta oberta de les llengües*, ha desarrollado proyectos en los que han participado investigadores de la Universidad Autónoma de Barcelona y diferentes docentes de la enseñanza primaria y secundaria.

En el *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes podemos encontrar una entrada para el término Conciencia Lingüística (CL) ⁴³, en la que se especifica que se utiliza como traducción de la expresión inglesa *language awareness* (LA). Para su definición recurre a la *Association for Language Awareness* (ALA), según la cual consiste en “el conocimiento explícito acerca de la lengua y la percepción y sensibilidad conscientes al aprender la lengua, al enseñarla y al usarla”.

En la misma entrada de ese diccionario se mencionan otros términos que están relacionados con éste, tales como: *consciousness raising*, sensibilización a la lengua (SL); *knowledge about language*, conocimiento sobre la lengua (KAL) e *input enhancement* y *realce del aducto* (RA); este último se refiere a una técnica de enseñanza para el desarrollo de la conciencia lingüística.

Pinto et al. (1999: 35) consideran que esta divergencia terminológica se traduce, fundamentalmente, de tres maneras:

- different scientific backgrounds or conceptual orientations to explore metalinguistic consciousness and awareness;
- different signifiers such as metalinguistic awareness, language awareness, declarative knowledge of the rules of a language, metalinguistic ability, et. Which refer to the same ability;

⁴³ Puede consultarse el siguiente vínculo:

<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/conciencialinguistica.htm> (consulta realizada el 14 de mayo de 2011).

En el *Diccionario* de Palacios (2007: 76-77) también encontramos la entrada en español: *conciencia lingüística*.

- different signifiers which refer to different concepts, that is metalinguistic ability refers to a specific ability, metalinguistic task refers to a specific task or test.

Así se refleja en los diferentes congresos celebrados por la *Association for Language Awareness* (ALA), pues en cada reunión se realizan esfuerzos por intentar diferenciar entre tres términos que se encuentran interrelacionados: *Language Awareness* (Conciencia sobre el lenguaje: CLe), *Linguistic Awareness* (Conciencia lingüística, CLi) y *Metalinguistic Awareness* (Conciencia metalingüística, CM). Sobre esta cuestión, James (1999: 97) explica que al comparar los diversos términos se puede concluir que:

LA is broadly constituted of a mix of knowledge of language in general and in specific, command of metalanguag (standard or *ad hoc*), and the conversion of intuitions to insight and then beyond to metacognition. There are two versions of LA. [...] The first kind, LA as cognition, works from the outside in, so speak: one first learns about language or something about a language that one did not know before. You can stop here, in which case you have done some linguistics. Or you can go on and turn this 'objective' knowledge gained. The second variant, LA as metacognition, works in the opposite direction: one starts with one's own intuitions and through reflection relates these to what one knows about language as an object outside of oneself. [...] I shall refer to the first as Consciousness-Raising and the second as Language Awareness proper.

Así pues, sin ánimo de profundizar en las divergencias terminológicas y conceptuales, me parece oportuno destacar que los distintos acercamientos y metodologías propuestas comparten aspectos comunes en el marco de la enseñanza y aprendizaje de lenguas, tales como:

- a) La relevancia que se le otorga a la dimensión emocional y social en el aprendizaje de lenguas.
- b) La trascendencia que adquieren en la docencia los contextos multilingües y multiculturales. Esto afecta a la presencia de las diversas lenguas y de las diversas variedades de la lengua vehicular del currículum escolar.
- c) La importancia que adoptan las tareas metacomunicativas (o metalingüísticas).

Con estos presupuestos se han presentado e implementado diferentes propuestas didácticas⁴⁴ que podríamos considerar basadas en el movimiento británico LA y que se han agrupado en una asociación denominada EDILIC (*Educación para la Diversidad Lingüística y Cultural*).

Ahora bien, me interesa destacar que al emplear el término conciencia metalingüística (CM), en lugar de conciencia lingüística, estamos, tal como señala Gombert (1992: 13):

[...] a subfield of metacognition concerned with language and its use in other words comprising: (1) activities of reflection on language and its use and (2) subjects ability intentionally to monitor and plan their own methods of linguistic processing (is both comprehension and production).

Por tanto, la CM pone el foco de atención en el lenguaje como capacidad, como objeto de estudio en sí mismo, sobre el que es posible reflexionar y realizar tareas de manipulación y juego. En este sentido, para Masny (1997) la CM es un indicador de que

⁴⁴ Quiero destacar que en mi investigación no me ocupo de los trabajos y propuestas que se han desarrollado en el campo de la Psicolingüística, tal como han puesto de relieve Pinto y otros (1999). El trabajo que desarrollo se inscribe en el terreno de la Lingüística (Lingüística Aplicada, en concreto la Sociolingüística aplicada) y la Educación Lingüística, por ello me voy a referir solo a algunas propuestas didácticas.

los hablantes aprehenden el lenguaje a través de la reflexión y de la manipulación. Desde mi punto de vista, el interés de su puntualización es reconocer tres perspectivas en la CM: cognitiva, social y cultural. En definitiva, se trata de adoptar una perspectiva reflexiva sobre la concepción del lenguaje en sus diferentes vertientes.

Para finalizar he de apuntar que en este trabajo he optado por utilizar el término conciencia metalingüística, aunque soy consciente de que, quizá, con el tiempo será preciso consensuar una terminología homogénea.

3.3. Conciencia lingüística crítica. Ideologías y representaciones de las lenguas

Desde una perspectiva crítica de la educación y en concreto de la educación lingüística, surge el enfoque denominado Conciencia lingüística crítica, traducción del inglés *Critical language awareness* (CLC). A continuación expondremos las premisas teóricas y los aspectos metodológicos que emanan de uno de los autores principales que ha desarrollado este marco metodológico, Norman Fairclough, aunque no se deberían olvidar contribuciones importantes como las de Clark, Martin-Jones y Wallace.

Si partimos de la idea de que la lengua es un fenómeno dinámico, más que un constructo fijo, de normas establecidas y consideramos el análisis de la lengua en su discurso, es decir, analizamos la interacción verbal como prácticas sociales; y si tenemos en cuenta que el discurso puede considerarse desde tres perspectivas: el contexto social (situación, institución y sociedad), los procesos sociocognitivos (producción e interpretación) y el propio discurso (oral, escrito) (Clark et al., 1991)

tenemos las bases para que surja la Conciencia Lingüística Crítica (CLC); tal como expresa Clark y otros (1991), antes que un conocimiento consciente, la CLC persigue generar procesos situados socialmente, lo que ya Freire (1985) denominó *concienciación*. Así, se incorporan en el análisis las ideologías y las relaciones de poder que se construyen en los discursos de los hablantes, en palabras de Fairclough (1992: 2):

CLA [en inglés] presupposes and build upon what is variously called 'critical language study', 'critical linguistics', or 'critical discourse analysis' [...]. It also presupposes a critical conception of education and schooling.

Fairclough ve ciertas similitudes entre la CLC y LA porque ambas aproximaciones consideran que el uso del lenguaje en el ámbito educativo es una “resource for tackling social problems which centre around language”, aunque observa una diferencia fundamental entre ambas (Fairclough, 1992: 12-13):

Within LA, schools seem to be credited with a substantial capacity for contributing to social harmony and integration, and smoothing the workings of the social and sociolinguistic orders. Language awareness work is portrayed as making up for and helping to overcome social problems (e.g. Making up for a lack of 'verbal learning tools' in the home, extending acces to standard English to children whose homes do not give it to them). In the case of CLA, the argument is that schools dedicated to a critical pedagogy ought to provide learners with understanding of problems which cannot be resolved just in the schools; and with the resources for engaging if they so wish in the long-term, multifaceted struggles in various social domains (including education) which are necessary to resolve them.

Para Fairclough la posición de LA ante el tratamiento de la variedad del inglés estándar “can in fact have unforeseen detrimental social consequences”. En este sentido,

Corson (1997) menciona la ideología de la corrección (*ideology of correctness*) presente de forma habitual en las escuelas, favorecedora de mantener las estructuras sociales dominantes frente a las no dominantes. Teniendo esto en cuenta, podría parecer más indicado, cuando nos referimos a las diversas variedades sociales, utilizar la noción de adecuación (*appropriateness*), aunque Fairclough (1992) la rechaza porque implicaría, también, cierta idea de hegemonía entre las variedades. A esto hay que añadir, que el uso de determinadas variedades, o su alternancia en la conversación, requiere una explicación más compleja, pues los hablantes y los grupos sociales transgreden continuamente las convenciones sociales.

Se ha puesto de relieve el interés que tiene la conciencia crítica sobre las variedades dialectales, tanto geográficas como sociales. Corson (1997) ha planteado cuál puede ser la repercusión de usar diversas variedades dialectales y geográficas del inglés en la educación porque, desde su enfoque, los jóvenes deberían tener la capacidad crítica necesaria para elegir las variedades basadas en la comprensión de los distintos contextos sociales. Por otra parte, autores como Bhatt y Martin Jones (1992) habían recomendado que era muy importante incluir en las clases de lenguas, sobre todo en contextos educativos bilingües, discusiones acerca de la formación de las actitudes lingüísticas y la representación de las lenguas minoritarias.

Podemos considerar, como apuntan Norton y Toohey (2004: 1), que la CLC parte de las relaciones existentes entre el discurso y la construcción de las relaciones sociales y las identidades, lo que la identifica como una metodología constructivista y la inscribe en la denominada pedagogía crítica⁴⁵. Del mismo modo, Clark et al. (1991)

⁴⁵ Wallace (1997, 1999) sitúa la CLC dentro de un marco de la Pedagogía Crítica; tal como señala, se basa tanto en la educación como en la teoría social (cita a diversos autores: Apple,

sugieren que en el aula necesitan ir en paralelo el conocimiento descriptivo del lenguaje y su uso, así como la conciencia crítica de las relaciones sociales y de poder del discurso. En este enfoque se considera, pues, que toda producción de textos (y discursos) y su interpretación no pueden ser neutrales porque en buena medida están condicionadas por las diferencias y las desigualdades sociales.

Mención especial merece lo que Fairclough (1999:78) denomina “nuevo capitalismo global”, en el que la mirada de la conciencia lingüística crítica permite situar el papel del discurso en la vida social y en las prácticas sociales, no solo para beneficio personal sino también con el fin de llevar a cabo cambios sociales. En este sentido el papel de la enseñanza de lenguas para fomentar esa conciencia nos parece fundamental.

En la denominada sociedad de la información y del conocimiento estamos ante cambios constantes en las prácticas sociales que afectan a diferentes ámbitos, tales como el trabajo, la educación y las propias relaciones sociales. En este nuevo marco global Fairclough sitúa la CLC, para quien (Fairclough 1999: 78-79):

A critical awareness of discourse is necessary for both —on the one hand, for opening up new knowledges in the knowledge-based economy, and for exploring new possibilities for social relationships and identities in socially diverse communities; on the other hand, for resisting the incursions of the interests and rationalities of economic, governmental and other organizational systems into everyday life— such as the commodification of the language of everyday life, the colonising incursions of textually mediated representations and the threat of global capitalism to democracy, for example, in the ways it

manipulates national governments. Late modernity is characterised by increasing reflexivity including language reflexivity, and people need to be equipped both for the increasing knowledge-based design of discursive practices within economic and government systems, and for critique and redesign of these designed and often globalised practices as workers, consumers, citizens, members of social and life style groups.

Fairclough (1999: 81) no solo critica ampliamente el punto de vista que considera el análisis del discurso como la práctica de las habilidades comunicativas, sino también la práctica de la educación como mera transmisión de conocimientos, pues desde una perspectiva crítica de la educación:

[...] knowledge and 'skills' are indeed taught and learnt, but they are also questioned —a central concern is what counts as knowledge or skill (and therefore what does not), for whom, why, and with what beneficial or problematic consequences.

En este nuevo capitalismo global, Fairclough ve un peligro en la estratificación educativa, encaminada a separar a los futuros trabajadores en categorías, en los que estará un amplio grupo de excluidos sociales, los trabajadores no especializados y los desempleados⁴⁶. Por lo tanto, para este autor, la alternativa está en que la educación tenga el objetivo de preparar para la vida y en esta preparación la conciencia crítica del discurso es necesaria para todos.

⁴⁶ De este modo, la investigación etnográfica del trabajo que desarrollamos la hemos realizado con un grupo de jóvenes del curso de *Diversificación curricular* en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. El perfil de estos grupos indica que, probablemente, serán jóvenes que se convertirán en trabajadores no especializados o con una baja cualificación.

Desde la perspectiva de la conciencia lingüística crítica, el análisis de las ideologías y las representaciones de las lenguas cobra un especial interés, sobre todo si se refiere a las cuestiones de la variación dialectal de las lenguas. Somos conscientes de que el estudio de las ideologías lingüísticas ha generado en la literatura lingüística un enorme repertorio de trabajos,⁴⁷ así con el objeto de concretar lo que para nuestro trabajo tendrá repercusión, me referiré muy sucintamente a aspectos que han puesto de relieve las relaciones entre ideologías y el uso de las lenguas en los jóvenes. Desde un enfoque aplicado, trataremos este aspecto en el análisis de los datos etnográficos que realizaremos en el Capítulo 6.

Partiendo del planteamiento de Gumperz (1982) y de la Sociolingüística Interaccional se han analizado las relaciones entre lengua e identidad. En él se entienden los usos lingüísticos, incluyendo la alternancia de lenguas, como un conjunto de estrategias comunicativas que emplean los hablantes para mostrar sus vínculos con grupos sociales diversos. En general, en el ámbito de la sociolingüística Androtsopoulos y Georgakopoulou (2003) consideran que los grupos sociales de jóvenes son innovadores con respecto al lenguaje. En este sentido Le Page y Tabouret-Keller (1985) entienden que se puede hablar de *actos de identidad* cuando, en el habla de los jóvenes, se dan elecciones de lengua o de variedad de lengua. Por su parte, Scotton (1988) ha explorado los cambios de lengua en relación con dicotomías como rural/urbano y oficial/informal.

⁴⁷ En diferentes trabajos podemos encontrar una revisión general de diferentes enfoques de las ideologías lingüísticas: Joseph y Taylor (1990), Kroskrity (2000), Schieffelin, Woolard y Kroskrity (1998).

Para Pujolar (2008:3) una de las ideas más importantes desarrolladas en este campo es la de co-construcción, en el sentido de que diversos aspectos de la identidad social, como clase social, género, edad, etnicidad, etc., se proyectan en la vida social de forma interrelacionada y de que esta multidimensionalidad se hace más patente en el caso de los jóvenes.

En esta dimensión de lo juvenil importa, además, saber de qué modo se interrelacionan lo local y lo global (Grixti, 2006, 2008). En este contexto *glocalizado*, los jóvenes crean sus múltiples identidades, siempre en proceso (Hall, 1997: 51), donde la dialéctica entre lo local y lo global se percibe, algunas veces, en la elección de las variedades y el uso de las lenguas (Grixti, 2008: 2).

Estos aspectos serán analizados ampliamente en el Capítulo 6 de este trabajo, en el que analizamos las prácticas comunicativas en el aula y donde podremos comprobar de qué modo emergen estas ideologías en dicho escenario.

3.4. Enfoques plurales y perspectivas didácticas en marcos multilingües y multiculturales. Los proyectos *Evlang* y *Janua Linguarum*

Al comienzo de este capítulo me he referido a ciertos enfoques didácticos que desenvuelven actividades de enseñanza y aprendizaje de lenguas en las que están implicados varios idiomas, lo que se ha denominado enfoques plurales en la educación lingüística⁴⁸. Hemos destacado en esta revisión la didáctica integrada de las lenguas y la intercomprensión. En este apartado del capítulo expondremos aspectos generales de proyectos recientes europeos que desarrollan y aplican los fundamentos de LA. En líneas generales, se trata de que el alumnado tenga la posibilidad de llevar a cabo actividades y propuestas con un enfoque plural “extremo”. Estos proyectos se conciben e implementan en contextos escolares donde es frecuente que el alumnado conozca diversas lenguas, lo que le permite aprovechar las ventajas que aporta el alumnado alófono. Se trata de responder a la configuración de las sociedades actuales, en las que conviven y convivirán personas con lenguas y culturas diferentes.

El proyecto denominado *Éveil aux langues*, que se desarrolló de manera especial en los programas *Evlang* (*Éveil aux langues*, despertar a las lenguas)⁴⁹, aplicado entre los años 1997 y 2000 y *Ja-Ling* (*Janua Linguarum*, la puerta de las lenguas)⁵⁰, implementado entre los años 2000 y 2003, está vinculado explícitamente al movimiento

⁴⁸ Estos enfoques se pueden oponer a los denominados enfoques singulares, en los que el único objeto de atención es una lengua particular, tomada aisladamente. En estos enfoques se ha puesto el énfasis en métodos diversos, estructurales, comunicativos, por tareas; encaminados al dominio de la lengua meta.

⁴⁹ *Proyecto Evlang-Éveil aux Langues*, Proyecto Sócrates/Lingua 42137-CP-1-97-1-FR-Lingua-LD.

⁵⁰ *Proyecto Ja-Ling-Janua Linguarum*, Proyecto Sócrates/Comenius 95040-CP-1-2001-1-DE.

Language Awareness. Sin embargo, se considera que el *Éveil aux langues* constituye, hoy en día, más bien un subconjunto del enfoque LA. Ambos programas fueron coordinados por el profesor Michel Candelier y en ellos ha participado profesorado de Educación Primaria, Secundaria y Universitaria, de distintos países europeos, entre ellos España (Masats, 2001).

Fuera de Europa se han propuesto programas semejantes. En concreto, nos referiremos al proyecto denominado ELODiL (*Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique*), inspirado en los proyectos europeos y que se ha adaptado a los contextos educativos canadienses; concretamente las primeras actividades se llevan a cabo en Montreal y Vacouver entre los años 2003 y 2004 con alumnado de educación primaria, con el objetivo fundamental de desenvolver una capacidad crítica hacia la diversidad lingüística. A continuación se sigue con el proyecto, subvencionado por el *Conseil de Recherches en Sciences Humaines* (CRSH) de Canadá, entre los años 2005 y 2008; y con otro proyecto en el seno del *Centre de Recherche Immigration et Métropoles* de Montreal, para la educación infantil entre los años 2005 y 2007 (Lamarre, 2002).

En líneas generales, estos proyectos persiguen contribuir al cambio de paradigma en la educación lingüística que alienta la política lingüística del Consejo de Europa. Tal como hemos expuesto en el Capítulo 1 de este trabajo, se trata del desarrollo de una educación lingüística en la que se integran diversas lenguas, cuantas “más” mejor, dependiendo de la presencia de éstas en los distintos contextos y de esta forma aprovechar, entre el profesorado y el alumnado, el desarrollo de las capacidades metalingüísticas (Candelier, 2003, Candelier et al. 2003). Esta concepción global de la

enseñanza y aprendizaje de lenguas representa uno de los medios acordes con la implantación del plurilingüismo que establece el Consejo de Europa.

Quiero insistir de nuevo en que la implementación de estos enfoques supone abandonar la visión fragmentada y especializada de la(s) competencia(s) de las personas con respecto al aprendizaje de lenguas y tal como se especifica en el MCER (Consejo de Europa, 2001: 17) y hemos mencionado en el Capítulo 1, van encaminados a desarrollar una competencia plurilingüe y pluricultural que incluya todo el repertorio de lenguas y variedades de cada uno de los hablantes.

También hemos mencionado que en estos enfoques resulta imprescindible incluir actividades pedagógicas que favorezcan la percepción y reconocimiento de la igualdad y dignidad de todas las variedades lingüísticas que forman parte del repertorio de los individuos y grupos, cualquiera que sea su estatuto en la comunidad (Guía: 31), ya que se le concede una enorme importancia a la aceptación positiva de la diversidad lingüística y cultural.

En general, podemos afirmar que se trata de un trabajo de construcción de la competencia plurilingüe, por el contacto entre diversas lenguas, concienciando a los jóvenes desde los primeros años de escolarización de que las lenguas cumplen determinadas funciones para los hablantes y de la importancia de reconocer el valor de las lenguas como piezas imprescindibles en la construcción de la identidad plural de los sujetos. Es necesario, pues, reflexionar sobre las situaciones de desequilibrio entre el prestigio social de las lenguas, sobre todo en el caso de hablantes de lenguas alófonas, o bien de sujetos que hablan variedades diferentes y distantes de la estándar (Moore, 1993 y Goumoëns et al., 1999).

Cuando se habla de *multiculturalismo* o *alofonía*, hay una tendencia a pensar que se trata de situaciones excepcionales, a las que es preciso atender de forma específica y localizada (Noguerol y Vila, 2000), olvidándose de que la diversidad lingüística y cultural ha sido y sigue siendo una característica habitual de los pueblos del mundo. Como hemos apuntado en las páginas precedentes, el cambio social global se ve condicionado por factores diversos que confluyen en él: la integración europea, con el intercambio de todo tipo de bienes, incluyendo los bienes culturales y la información; el fenómeno de la globalización, sobre todo la que se potencia a través de las nuevas tecnologías y la inmigración, con presencia de estudiantes de diferentes lenguas y culturas (Martín Rojo, 2006).

En general, se parte del presupuesto de que un enfoque pedagógico en torno a la diversidad lingüística y cultural puede constituir una base fundamental para generar actitudes positivas en los escolares. Además, con las actividades propuestas en estos enfoques, se pretende no solo conseguir el dominio de diferentes componentes lingüísticos, sino también desarrollar estrategias cognitivas y metacognitivas que favorezcan los aprendizajes curriculares. A continuación expondremos algunos aspectos de los proyectos *Evlang* y *Janua Linguarum*.

El acrónimo *Evlang*, para *Éveil aux langues à l'école primaire*⁵¹, se refiere a un proyecto de innovación y de investigación pedagógica que está basado en una concepción plural de las lenguas. Los comienzos de su implementación se producen entre diciembre de 1997 y junio de 2001. Así mismo, el proyecto que le sucede, denominado *Ja-Ling* (*Janua Linguarum*, *La Porte des Langues*) según la obra de

⁵¹ Debemos tener en cuenta las distintas denominaciones que recibe: *éveil/ ouverture aux langues*, *language awareness*, *Sprachaufmerksamkeit*.

Comenius⁵², persigue la implementación de actividades de educación en lenguas y culturas diferentes.

El proyecto *Evlang*, financiado por la Comisión Europea dentro del programa Sócrates, reunió equipos de trabajo de cinco países europeos: Francia, Italia, Austria, España y Suiza; con el objetivo de diseñar materiales didácticos para la segunda etapa de la enseñanza primaria (8-11 años) y con la finalidad de contribuir a la construcción de sociedades solidarias, lingüística y culturalmente plurales (Candelier y Macaire, 2001).

Janua Linguarum difunde el proyecto de *l'éveil aux langues* en diferentes currículos escolares de 16 países europeos: Alemania, Austria, Eslovaquia, Eslovenia, España, Federación rusa, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Letonia, Polonia, Portugal, República checa, Rumanía, Suiza.

Los objetivos de estos proyectos, respecto a las lenguas y culturas, son expresados por Candelier (2003: 23) en tres dimensiones:

- A. le développement de représentations et attitudes positives: a) d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle; 2) de motivation pour l'apprentissage des langues (=développement des attitudes);
- B. le développement d'aptitudes d'ordre métalinguistique/métacommunicatif (capacités d'observation et de raisonnement) et cognitif facilitant l'accès à la maîtrise des langues, y compris à celle de la ou des langues de l'école, maternelle(s) ou non (=développement des aptitudes ou savoir-faire);

⁵² Jan Amós Comenio (1592-1670), conocido por Comenius, es considerado el padre de la pedagogía. Una de sus obras más importantes es *La puerta abierta de las lenguas*, escrita en 1631, es un cuaderno de lectura bilingüe.

C. le développement d'une culture langagière (=savoirs relatifs aux langues) qui
1) sous-tend ou soutient certaines composantes des attitudes et aptitudes ci-dessus; 2) constitue un ensemble de références aidant à la compréhension du monde multilingue et multiculturel dans lequel l'élève est amené à vivre.

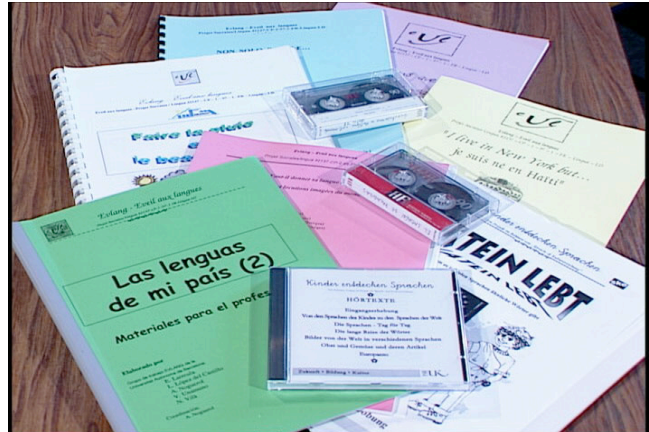
La primera fase del proyecto se puso en práctica durante un año y medio, en los dos últimos años de la escuela primaria, con el fin de evaluar los efectos que había producido su puesta en práctica. Las universidades y centros que colaboraron fueron los siguientes: Universitat Autònoma de Barcelona, Instituto Universitario Orientale-Napoli, Zentrum für Schulentwicklung (Graz), Université René Descartes- Paris 5, Université Stendhal Grenoble III, Institut Universitaire de Formation des Maîtres de la Réunion, Centre Linguistique Appliquée de l'Université de Neuchâtel, Institut pédagogique Neuchâtelois, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education de l'Université de Genève y el Institut Romand de Recherches et de Documentation Pédagogiques⁵³.

Los equipos de los proyectos *Evlang*, *Ja-Ling* y *EOLE* desarrollaron un conjunto de materiales didácticos que fueron reunidos por Candelier (2003, Candelier et al. 2003) y Perregaux et al. (2003), algunos de los cuales están disponibles en formato digitalizado⁵⁴. En la imagen se aprecia un conjunto de materiales impresos en papel:

⁵³ En la recopilación de Candelier (2003) encontramos un exhaustivo recorrido por las fases del proyecto y los centros que colaboraron en los distintos países.

⁵⁴ Algunos materiales están disponibles en los siguientes vínculos (última visita 17.09.2011):

<<http://div.univ-lemans.fr/>>,
<<http://web.mac.com/d.elmiger/iWeb/eoleenligne/bienvenue.html>>, <<http://www.elodil.com/>>.



En los materiales están representadas un total de sesenta y seis lenguas, de las cuales, además de las lenguas europeas, once son del continente africano, catorce del continente asiático y seis del americano. Los temas generales que abarcan se pueden clasificar en los siguientes:

- Relaciones entre lenguas y culturas.
- Relaciones entre las diversas lenguas (su historia, evolución, familias de lenguas, préstamos lingüísticos).
- Sistemas de escritura: alfabéticos y no alfabéticos.
- Sistemas fonológicos (los sonidos de las lenguas).
- Las lenguas en el espacio (en Europa, en el mundo).
- La diversidad intralingüística.
- Estatus y prestigio de las lenguas.

A su vez estos son los temas que estructuran las diversas unidades didácticas y los materiales. A través de las tareas e incitando al alumnado a desenvolver una competencia metalingüística, de reflexión, se trata de favorecer una toma de conciencia de la naturaleza y el funcionamiento del lenguaje. Las actividades se sitúan a diferentes niveles: sobre las lenguas (metalingüísticas), sobre los textos (metatextuales) y sobre los

discursos (metadiscursivos). Además, se inscriben en unas condiciones de producción y contextualización determinados (metapragmáticas). Tal como ha apuntado Goumoëns y otros (1999), estas actividades asumen una doble dimensión: por una parte una perspectiva cognitiva (actividades de escucha, de comparación, de clasificación) y por la otra, una perspectiva socio-cultural, tal como podemos ver reflejado en el siguiente cuadro (tomado de Goumoëns et al., 1999: 22-23):

Perspectiva cognitiva	Perspectiva socio-cultural
La diversidad lingüística como instrumento en la construcción de conocimientos lingüísticos	Valorar la diversidad lingüística
Construcción de una competencia metalingüística	Desarrollar una cultura lingüística plurilingüe
Estrategias de comprensión e intercomprensión	Integración del alumnado alófono

Las actividades propuestas giran en torno a temas como los días de la semana, la cortesía, las voces y onomatopeyas de los animales e incluyen materiales en papel, audio, vídeo y formatos digitales.

Por lo que se refiere a Cataluña, el proyecto estuvo coordinado por Lucy Nussbaum y Josep Maria Cots (Universidad Autónoma de Barcelona y Lleida, respectivamente). Las actividades están organizadas en diferentes niveles que se implementaron en la Enseñanza Primaria, excepto las marcadas con asterisco que se realizaron en la Secundaria. Algunas de ellas fueron: **1, 2, 3... 4 000 llengües*; *Imágenes del mundo en distintas lenguas*; *Bon aniversari*; *Fruites i llegums*; **La llengua dia a dia* (Nivel 1); *Al volant de l'etiquetatge*; *De les llengües dels infants...a les llengües del món* y *Veus del món*.

Veamos detenidamente un ejemplo comentado por Noguero (2001b) que tiene por objetivo introducir el género gramatical en las actividades del aula teniendo en cuenta las diversas lenguas. La propuesta se enmarca en una unidad dedicada a las “Frutas y legumbres”⁵⁵ y se desarrolla en cuatro fases que Noguero sintetiza del siguiente modo:

Fase I (preparación): introduce a los estudiantes en la actividad con el objetivo de obtener sus representaciones sobre las lenguas y compartir sus conocimientos lingüísticos.

Fase II: trabajo de comparación e identificación de cuatro lenguas románicas con las que se trabaja, cuatro nombres de frutas en estas cuatro lenguas para trabajar con la noción de género e identificar los elementos que componen el grupo nominal.

Fase III: reflexión sobre las palabras que cambian de género según las distintas lenguas con el objetivo de inferir el carácter arbitrario del género.

Fase IV: síntesis de lo aprendido en las fases anteriores. Debate para situar los conocimientos adquiridos y anotación por escrito para que quede constancia.

De esta forma, los materiales se van presentando de modo gradual, al mismo tiempo que los estudiantes progresan en sus reflexiones. Los ejemplos propuestos en la Fase II se presentan por escrito y oralmente, serían los siguientes:

francés	la noix
portugués	la noz
italiano	la noce

⁵⁵ La propuesta ha sido elaborada por el grupo de trabajo suizo COROME.

español	la nuez
---------	---------

En la fase III la comparación se realiza sobre una base más amplia, tal como se observa a continuación:

	Masculino		Femenino	
Francés	le citron	le radis	la poire	la cerise
Portugués	o limão	o rabanete	a pêra	a cereja
Italiano	il limone	il ravanello	la pera	la ciliegia
Español	el limón	el rábano	la pera	la cereza

Finalmente, en esta fase se introduce un obstáculo cognitivo, pues se presentan palabras que tienen diferente género en las distintas lenguas seleccionadas. Por ejemplo, comparemos el español con el francés:


	Masculino	Femenino
Francés	le citron	la poire
	le radis	la cerise
	le chou	la tomate
Español	el limón	la pera
	el rábano	la cereza
	el tomate	la col

El ejercicio finaliza con la síntesis del proceso de cómo se ha desarrollado el conocimiento, en el que se puede verificar cómo ha sido comprendido. Reproducimos en la imagen una ficha de los materiales.

Document pour l'élève - phase IV .

3. Complète ce tableau avec des noms de fruits et légumes.

LANGUES	MASCULIN	FEMININ
français	le
portugais
italien
espagnol
une autre langue que tu connais :

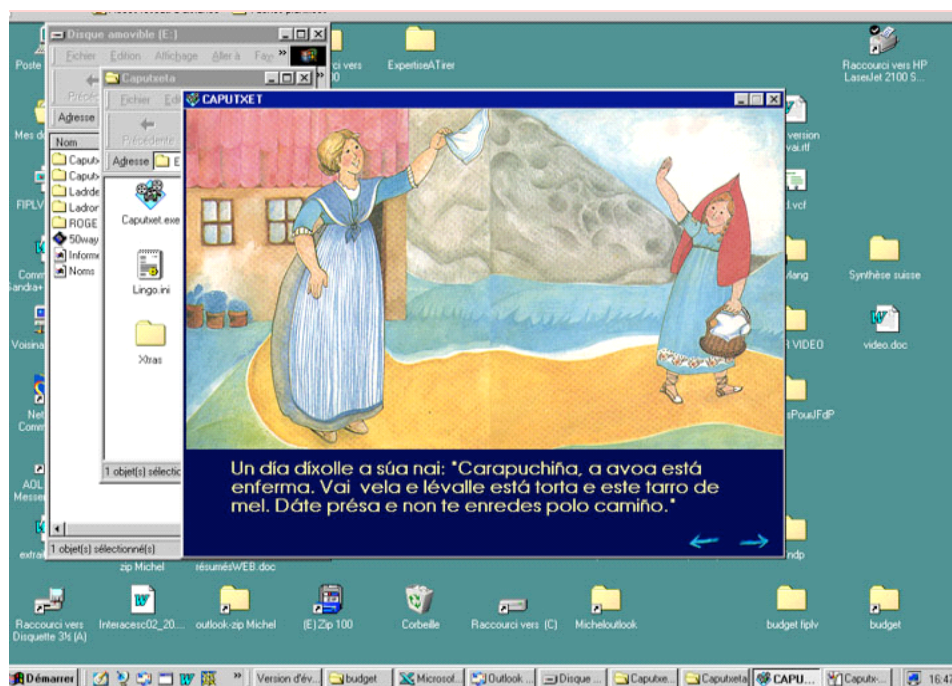


Los grupos de trabajo que constituyen los proyectos *Evlang* y *Jaling* son muy diversos y heterogéneos lo que explica la variedad de tareas y propuestas. Por ejemplo, otra de las actividades que ha sido implementada en diferentes centros educativos⁵⁶, gira en torno al cuento tradicional de *Caperucita Roja* (*Caperucita para seis lenguas*). Se trata de un programa para ordenador que está escrito en seis lenguas románicas: *aranés*, *catalá*, *español*, *français*, *galego* e *italiano*. Alrededor del cuento se diseñan una serie de actividades que permiten realizar tareas por parejas o en grupo, en las seis lenguas. De este modo, además de incorporar contenidos en las diferentes lenguas, desarrollan

⁵⁶ El grupo de trabajo que propone esta actividad, *Le Petit Chaperon Rouge*, es el d' Ecole de Provence (Marseille) y colaboraron en su implementación diferentes equipos.

habilidades propias de la intercomprensión en lenguas de la misma familia. A continuación podemos ver dos imágenes del programa, en la primera aparece una captura de la pantalla de la versión en catalán y en la segunda se observa un ejemplo del cuento en gallego:





En general, con las actividades propuestas se trata de emplear materiales e instrumentos que permitan al alumnado reflexionar sobre el lenguaje y las lenguas en su diversidad tanto lingüística como cultural. Los materiales pueden ser diversos y corresponde a los docentes adecuarlos a la realidad del alumnado al que se dirige, ya que esta adecuación en buena medida otorga sentido y motivación al trabajo propuesto.

Respecto a la evaluación, se destaca que se han empleado diferentes instrumentos para recoger la información, de modo que permitan la tarea reflexiva de alumnado y profesorado. Se empleó el portafolio a lo largo de todas las tareas y también un diario (*Mi diario de Éveil aux Langues*)⁵⁷.

⁵⁷ Este instrumento, el portafolio, es similar a una carpeta en la que el estudiante anota los diferentes aspectos y reflexiones en relación con las tareas propuestas.

Reflexiones críticas

En este Capítulo hemos expuesto los principios fundacionales de la corriente denominada *language awareness* y sus diversas proyecciones en enfoques surgidos con diferentes términos en países distintos. La idea principal que queremos resaltar es que se trata de una propuesta para trabajar con materiales e instrumentos, en diferentes niveles educativos, en los que se persigue practicar una educación lingüística enmarcada en la diversidad lingüística y cultural. Como justifica Candelier (2001) se persigue desarrollar una sensibilidad hacia la diversidad lingüística y cultural en tres grandes dimensiones:

- Desde el nivel de las representaciones y actitudes hacia las lenguas.
- Desde el enfoque de la capacidad metalingüística y metacognitiva.
- Desde la perspectiva del desarrollo de una cultura lingüística (*saberes* sobre las lenguas).

Se pretende, por tanto, que los estudiantes desarrollen, a través del contacto con diversas lenguas, capacidades propias de la competencia plurilingüe e intercultural y a un nivel más amplio, la educación lingüística se compromete, desde una perspectiva crítica, a formar jóvenes para vivir en una sociedad multilingüe y multicultural.

De acuerdo con Banks (2004) la construcción de un mundo pacífico y democrático requiere ciudadanos capaces de comprender la diversidad lingüística y cultural. En este sentido, los centros educativos deben asumir la responsabilidad de diseñar e implementar nuevos modelos y experiencias didácticas que permitan a todos los estudiantes de procedencia cultural y social diversa construir su identidad en un marco educativo integrador.

Es preciso explotar al máximo las diferentes estrategias que los hablantes ponen en funcionamiento cuando reflexionan sobre el lenguaje y las lenguas y además, diseñar tareas y actividades que les permitan desarrollar en toda su dimensión la conciencia metalingüística. Así, por ejemplo, podríamos citar la conciencia crítica sobre los aspectos de la variación lingüística y su relación con los diferentes contextos sociales.

Bajo este enfoque diseñaremos una propuesta de actuación concreta en un grupo de un centro educativo gallego. Los rasgos principales que guiarán nuestra aproximación a una educación plurilingüe se resumen en el siguiente cuadro que asemeja ser un escenario, el aula, donde confluyen diferentes elementos:

Finalidad general	Desarrollo del plurilingüismo como un valor positivo
Objeto de estudio	Lenguas y variedades del entorno
	Docente: mediadora técnica
Papel de los actores	Estudiantes: generador de saberes
	Co-construcción de los saberes lingüísticos
Aproximación didáctica	Experiencias de los actores
	Aceptación del otro
Actitudes	Disposición positiva para acercarse a diversas lenguas y culturas
Materiales	Diversos y en distintos soportes
Evaluación	Portafolio

PARTE II

INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN EL AULA

CAPÍTULO 4

MARCO DE LA INVESTIGACIÓN: LA COMUNIDAD DE HABLA

Introducción

La investigación-acción realizada en este trabajo se enmarca en Arteixo, municipio coruñés que ha experimentado en las últimas décadas un importante proceso de urbanización e industrialización. A este hecho se le une que el municipio ha acogido en los últimos años a un importante número de inmigrantes de diferentes nacionalidades. Como resultado, a los tradicionales grupos rurales y a los emergentes rururbanos y urbanos (Prego Vázquez, 2000), se le unen los diferentes grupos sociales formados por los inmigrantes procedentes de diferentes culturas.

Arteixo constituye una comunidad de habla cuyo tejido sociolingüístico está en proceso de reestructuración al incorporarse a las lenguas y variedades vernáculas las lenguas alóctonas de la población extranjera. Así, el proceso de cambio sociolingüístico de Arteixo supone una transformación del repertorio comunicativo bilingüe gallego/español de esta comunidad en otro comunicativo multilingüe difícil de precisar, puesto que se trata de una población migrante muy dinámica y diversa. De este modo, averiguar en qué lengua habla la gente resulta complejo y desde nuestro punto de vista los cuestionarios y otras técnicas de tipo cuantitativo no resuelven completamente las dudas que suscita una investigación de esta naturaleza. Por ejemplo, sabemos por nuestra experiencia con grupos de discusión de personas originarias de Senegal o Guinea y que hablan cuatro o cinco lenguas, que cuando se les pregunta directamente cuántas y qué lenguas hablan pueden responder: *francés y wolof*; al seguir insistiendo pueden añadir: *bueno, también otras que no son lenguas, son formas que tenemos de*

entendernos entre nosotros. A algunos les cuesta etiquetar esas formas de habla, pues para ellos son variedades vernáculas y que solo tienen un interés privado.

A este hecho se le añade, por un lado, que no todas las variedades y lenguas que coexisten en Arteixo tienen los mismos usos y funciones. Algunas se restringen a usos familiares mientras que otras se emplean en contextos institucionales, lo que desencadena que los valores simbólicos que los hablantes de esta comunidad asignan a las lenguas y sus variedades estén desigualmente distribuidos (Bourdieu, 1991) y que reflejen las desigualdades sociales de sus hablantes. Y, por otro lado, la reestructuración en curso origina nuevas prácticas comunicativas bilingües y multilingües, resultado del contacto que se establece entre las lenguas y sus variedades en el sentido propuesto por Gumperz (1982). Esta situación constituye un importante desafío para la confección de mapas sociolingüísticos pues, aunque en Galicia son muy precisos (Fernández y Rodríguez Neira, 1995; Fernández y Hermida, 2003 y González González et al., 2009) en cuanto a la distribución y estratificación de las lenguas y sus variedades, dejan al margen sus usos alternantes en las prácticas comunicativas cotidianas (Prego Vázquez, 2010).

Si bien no es objetivo de nuestro trabajo realizar una investigación de las prácticas comunicativas en los espacios públicos de este término municipal, sí queremos llamar la atención sobre los aspectos que definen Arteixo como una comunidad de prácticas comunicativas muy heterogénea, en la que los flujos migratorios constantes propician un contacto de lenguas y variedades que han ido transformando los espacios en entornos multilingües. De modo que, en este capítulo situaremos tanto geográficamente como desde una perspectiva sociolingüística el concello de Arteixo

porque es donde se enmarca el centro educativo en el que hemos realizado la investigación etnográfica objeto de estudio de este trabajo.

4. 1. Aspectos geográficos y sociales de Arteixo

Arteixo es un ayuntamiento situado en el extremo occidental del golfo Ártabro cuya extensión abarca 9350 hectáreas. Limita con la ciudad de A Coruña y los ayuntamientos de Laracha y Culleredo. Su capital, la parroquia Santiago de Arteixo dista 10Km de A Coruña. El municipio está organizado en trece parroquias: San Martiño de Suevos (1), Santa María de Pastoriza (2), San Tirso de Oseiro (3), Santo Estevo de Morás (4), Santa María de Loureda (5), Santiago de Arteixo (6), capital del municipio, Santa Marina de Lañas (7), Santo Estevo de Larín (8), San Pedro de Armentón (9), San Tomé de Monteagudo(10) , Santa Baia de Chamín(11), San Pedro de Sorrizo (12) y San Xian de Barrañán (13); la mayor parte de los habitantes se agrupan en los núcleos de Arteixo, Vilarrodís, Galán, Pastoriza y Meicende. En el siguiente mapa se recoge su situación geográfica y los accesos por carretera:





Fuente: Google mapas

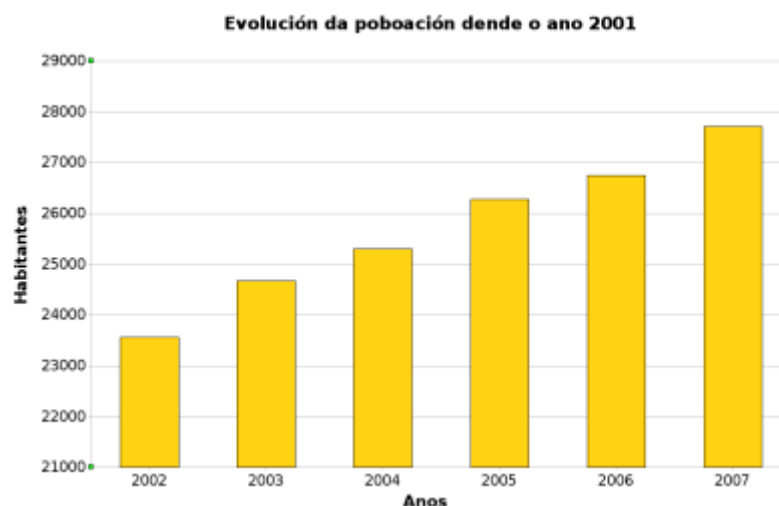
En los últimos años, debido a su situación estratégica al lado de la ciudad de A Coruña y, además, por sus buenas comunicaciones y una buena oferta en los precios de venta y alquiler de vivienda, está incrementando su población con gente joven procedente de la ciudad de A Coruña y también con personas procedentes de la inmigración y emigrantes retornados⁵⁸. Otro aspecto fundamental que contribuye a aumentar la población es que cuenta con uno de los parques industriales y empresariales más importantes de Galicia, el Polígono Industrial de Sabón, que da trabajo a un gran número de personas. Esta circunstancia resulta determinante en el cambio del perfil poblacional del municipio.

Podemos considerar que en los procesos de globalización que vivimos en este momento, el término municipal de Arteixo es un ejemplo paradigmático de los fenómenos migratorios que han tenido lugar en la sociedad europea, tal como demuestran los datos cuantitativos. En 1950 el total de habitantes del municipio no superaba los 10.471, mientras que en la actualidad sobrepasa los 30.000 habitantes, de

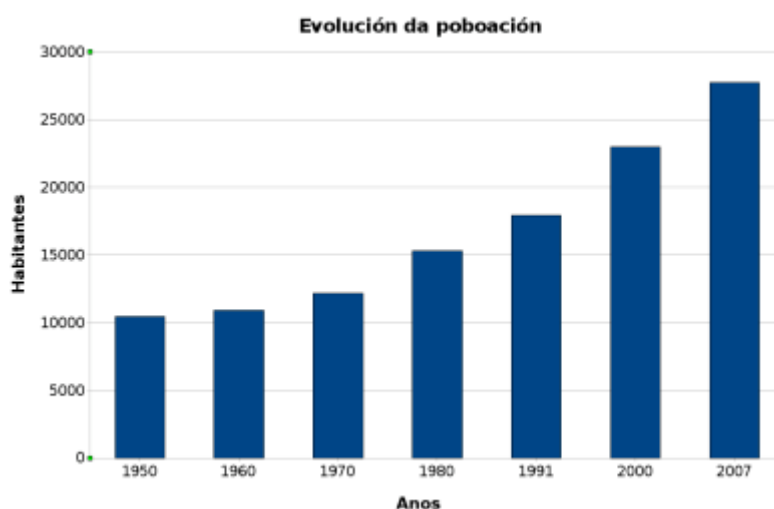
⁵⁸ Acerca de los flujos migratorios en Galicia puede consultarse Santos Rego y Lorenzo Moledo (2003, 2009).

los cuales 1980 son extranjeros, nos referimos exclusivamente a los que están censados⁵⁹. Hace solo diez años Arteixo contaba únicamente con el 1% de extranjeros, en la actualidad la población foránea ha llegado incluso al 7%. En su mayoría proceden de países de América Latina, aunque la nacionalidad de origen más numerosa sigue siendo desde hace años la marroquí.

A continuación podemos observar en los datos del INE, la evolución de la población desde el año 2001 hasta el 2007, a partir de este año no ha aumentado, sino que se ha estabilizado:



⁵⁹ En el censo de la población adulta los datos sobre población inmigrante no suelen ser precisos, ya que muchas personas no realizan los trámites de empadronamiento debido a diferentes circunstancias.



Fuente: Concello de Arteixo, a través de los datos del INE

La creciente globalización permite que lenguas y culturas alófonas compartan espacios con variedades vernáculas y con la cultura tradicional. Esta situación, en buena medida, está ligada a los medios de producción, a la movilidad en el empleo y a los mercados. Así mismo se hace más consciente debido a la rapidez de las tecnologías de la información y comunicación; ya que el fenómeno de la globalización, que marca la historia reciente, está llevando a las sociedades a nuevas formas de relacionarse y de posicionarse en el mundo.

El proceso de cambio de lo local a lo global, que ya arranca del pos-modernismo, ha generado diferentes movimientos contradictorios; de tal forma que la concienciación identitaria de la diversidad, muchas veces emergente en las ideologías nacionalistas, ha llevado a Europa a lo largo de su historia a una fragmentación o a una aglutinación lingüística y cultural.

Esta comunidad gallega del municipio se le suele calificar en los medios de comunicación como la *Torre de Babel* gallega, porque en la actualidad conviven

hablantes nativos con otros pertenecientes a más de cincuenta nacionalidades. En la siguiente tabla exponemos los datos del censo del año 2010 relativos a la población extranjera. En ella incluimos el número total de habitantes por nacionalidad en el caso de que sean más de dos personas y específicamente indicamos el número de jóvenes de 12 a 18 años, atendiendo al criterio de nacionalidad.

Nacionalidad	De 12 a 18 años	Número total de habitantes
Alemania	0	10
Argelia	1	28
Argentina	5	53
Bolivia	1	10
Brasil	14	158
Bulgaria	0	18
Cabo Verde	0	4
Chile	2	27
China	2	25
Cuba	2	34
Ecuador	4	12
El Salvador	0	12
Eslovenia	0	11
EE. UU.	0	6
Francia	6	9
Grecia	0	9
Italia	6	61

Moldavia	0	5
Mauritania	0	12
Marruecos	45	418
Nigeria	2	10
Paraguay	2	20
Perú	0	15
Polonia	2	31
Portugal	11	222
Reino Unido	1	17
R. Dominicana	4	32
Rumanía	9	141
Rusia	0	15
Senegal	4	42
Siria	0	13
Ucrania	1	18
Uruguay	11	112
Venezuela	9	78

Por los datos, pues, se comprueba que el número más elevado de población inmigrante procede de Marruecos, Portugal, Brasil y Rumanía al que sigue la procedente de la emigración de diversos países del Sur de América, sobre todo Colombia, Argentina, Uruguay y Venezuela. Es necesario tener en cuenta que en Galicia un porcentaje elevado de la población inmigrante proviene de lo que se denomina emigración de retorno, es decir, descendientes de los emigrantes que en los

años cincuenta y sesenta fueron a trabajar a países del Sur de América (Santos Rego y Lorenzo Moledo, 2003; Santos Rego, 2004).

Por otra parte, la población marroquí constituye ya una comunidad estable en Arteixo, pues los primeros marroquíes comenzaron a asentarse en este municipio en torno a 1985. Primero vinieron los hombres, que se dedicaban principalmente a la venta ambulante y más tarde, a partir del año 2000, comenzaron a llegar las mujeres y los niños. Su punto de reunión principal es la Mezquita, inaugurada hace diez años en un bajo de la zona llamada *alto de Arteixo* y que en la actualidad se ha trasladado a un local más amplio en la zona denominada Baiuca, en el centro de la capital del municipio. La mezquita no solo se configura como lugar de encuentro religioso, sino que a través de la asociación musulmana Abou-Baker organiza diversas actividades culturales y, en relación con nuestra investigación destacaremos que además cuenta con un profesor que imparte clases de árabe clásico.

La procedencia de la población marroquí es, mayoritariamente, de las grandes provincias del interior de Marruecos, una zona montañosa, de las poblaciones de la región de Tadla Axilal, en concreto Beni Mellal (en árabe *بنى ملال*) situada en el centro del país (López García y Barriane, 2004: 220). El lugar de procedencia y su naturaleza, sobre todo tratándose de una población rural y de interior, debe tenerse en cuenta porque puede ayudar a entender ciertos hábitos y comportamientos lingüísticos que comentaremos más adelante.

Práctica muy común entre las poblaciones migrantes, indicio del peso que tiene el factor identitario, ha sido y es que los dueños de comercios pongan nombres de sus lugares de procedencia a los establecimientos comerciales. Baste como ejemplo de esta

tendencia que uno de los primeros comercios que abrió un inmigrante marroquí fue la tienda de alfombras que se llama Tadla⁶⁰.

4.2. El repertorio lingüístico de Arteixo: El mercado de las lenguas

Desde el punto de vista sociolingüístico, la existencia de personas procedentes de la inmigración, tanto adultos como jóvenes, deja configura un patrón sociolingüístico de con un rico repertorio comunicativo, que favorece cambios relevantes en las prácticas sociolingüísticas de sus habitantes y que, en este caso, permite adelantar que que el perfil sociolingüístico de Arteixo ha sufrido importantes transformaciones en los últimos años.

Si tenemos en cuenta los datos del censo reproducidos más arriba (en la tabla de las páginas 145 y 146), en el año 2010, la presencia de un amplio y variado número de lenguas es un hecho que alcanza cierta notoriedad en los diferentes espacios públicos. En el entorno se configura un escenario en el que es posible constatar la presencia del gallego, con sus variedades correspondientes, además del español, también con sus variedades de Ecuador, Bolivia, Uruguay, Venezuela, Colombia, Costa Rica, Paraguay, Perú. Se puede escuchar portugués (en las variedades de la zona central de Portugal y de Brasil, sin especificar), caboverdiano, chino cantonés, árabe marroquí central, rumano, búlgaro, volofo, francés, inglés, alemán, italiano, fulaní, inglés de Nigeria, lituano, ruso, y probablemente algunas otras lenguas más.

⁶⁰ Tadla-Azilal (en árabe: أزيليال تادلة) es una de las regiones marroquíes. Su capital es Beni-Mallel.

Ante esta diversidad, es lógico que el perfil sociolingüístico del municipio haya experimentado importantes transformaciones, por lo que, debe ser objeto de una investigación detenida. A continuación expondremos algunos aspectos que consideramos imprescindibles para entender la diversidad de repertorios lingüísticos en Arteixo.

Los trabajos realizados por Prego Vázquez (1996, 1998, y 2000) sobre la comarca de Bergantiños, en la que está incluido el municipio de Arteixo, a su vez espacio de transición entre esta comarca y A Coruña, analizan de qué modo sus hablantes emplean las diversas variedades del continuo lingüístico gallego-español en las diferentes actividades discursivas para reconstruir en la interacción las identidades urbanas, rururbanas y rurales. Esta investigadora muestra cómo en este sentido los espacios rural y urbano mantienen en Galicia una estrecha relación que propicia un influjo en ambas direcciones. Por un lado, la influencia de la ciudad sobre el campo viene dada por la importancia que el ámbito urbano está alcanzando en las últimas décadas, tal como sucede también en Arteixo en la actualidad; y por otra parte, como señala Rodríguez Yáñez (1994), los hábitos interaccionales y lingüísticos rurales van, a su vez, penetrando en la ciudad.

Es importante resaltar que una parte considerable de la población urbana gallega procede del campo y que a consecuencia de este flujo migratorio, aumenta la incorporación del gallego a la ciudad y acentúa la coexistencia cotidiana de esta lengua con el castellano. Un ejemplo que puede ilustrar esta situación lo tenemos en la ciudad

de A Coruña, en uno de sus barrios denominado Agra do Orzán⁶¹. Este barrio creció y se desarrolló comercialmente gracias a la población que desde 1960 emigró del campo a la ciudad, procedente en su mayor parte de la vecina comarca de Bergantiños. Su asentamiento en el citado barrio está motivado en buena medida por la ubicación geográfica de éste, en la carretera que enlaza con Pastoriza y Arteixo, vía de acceso a la ciudad de A Coruña desde esa comarca. Además, a comienzos de este siglo, el barrio también se nutre de la inmigración procedente, sobre todo, de América del Sur, Senegal, Cabo Verde y Marruecos. Actualmente un número importante de la población urbana más joven del barrio se ha instalado en el concello de Arteixo⁶².

Prego Vázquez (2000) indica que si bien el repertorio comunicativo tradicional de la comarca de Bergantiños estaba constituido principalmente por las variedades dialectal del gallego-portugués y, en menor medida, por el español, restringido al ámbito institucional, en el nuevo entorno rururbano que emerge en los años setenta también aparecen los registros formales del gallego, aumentan considerablemente los usos del español y cobran especial relevancia las prácticas comunicativas bilingües: la alternancia lingüística entre las diferentes variedades que hemos mencionado y diversas variedades intermedias como el *castrapo*.

⁶¹ Es el barrio con mayor densidad de población de España, con 29.139 habitantes, supone casi el 12% de los residentes en la ciudad, la densidad alcanza los 688 hab/ha. Solo por tener una referencia, el barrio con mayor densidad de Madrid (Gaztambide, conocido popularmente como Moncloa) apenas sobrepasa los 494 hab/ha y en el caso de Barcelona, el barrio del Raval tiene 437 hab/ha.

⁶² Las razones fundamentales de este flujo migratorio se deben, por una parte a la cercanía con respecto al polígono industrial de Sabón, donde trabaja mucha gente joven (Inditex, La Voz de Galicia, Aluman, Central Térmica y otras o la Refinería en Meicende) y por otra, a los precios más bajos de la vivienda.

Rojó (2004: 1093), refiriéndose a la situación habitual de contacto lingüístico en Galicia, indica que este aspecto supone la aparición de un continuo de variedades lingüísticas cuya delimitación resulta dificultosa⁶³, entre ellas se encuentra la que se conoce como *castrapo*, variedad del castellano hablado en Galicia caracterizada por la abundancia de palabras y expresiones tomadas del gallego, con una denominación casi siempre peyorativa, como comprobaremos en el Capítulo 6.

El diseño social y urbano que hemos comentado determina, pues, el repertorio lingüístico dominante de este municipio, ya que en él conviven variedades dialectales del gallego, con otras del español e incluso variedades que recorren el continuo gallego-portugués-español. Las del español, además, son muy heterogéneas; ya no se trata solo de la variedad propia de los gallegos que viven en esta zona, sino de los que proceden de los diferentes países de América del Sur y del español que hablan las personas cuyas lenguas familiares son muy diferentes. Probablemente estas variedades constituyen marcas simbólicas de auto-identificación y de auto-afirmación, tal como ha indicado Bourdieu (1982).

Domínguez Seco (1995) ha señalado que distintas “variantes del gallego” actúan como índices de identidad social diferente de la reconocida en el ámbito público y que pueden simbolizar “otras” culturas que están infravaloradas o excluidas en el mercado lingüístico gallego. En este sentido, puede ser un ejemplo la denominación que los jóvenes de nuestro trabajo dan al gallego de su ámbito familiar: *ghallegho*, *ghallego de Suevos*, *castrapo*⁶⁴. De esta forma identifican las variedades que se consideran alejadas

⁶³ En Dubert (2002: 17-19) podemos encontrar una exposición de diversos aspectos relacionados con la segmentación de este continuo.

⁶⁴ En el Capítulo 6 de este trabajo analizaremos con detalle estas etiquetas.

del prestigio social y que chocan con la variedad estándar y normativizada de la escuela (Recalde Fernández, 1998, 2007).

A este repertorio tenemos que añadir en los últimos años el capital lingüístico que aporta la población inmigrante. En el trabajo que presentamos no ha sido posible realizar una investigación amplia sobre las lenguas presentes en este momento en Arteixo, los únicos datos con los que contamos son los que proporciona el censo y los obtenidos en alguna entrevista personal que hemos podido realizar. Somos conscientes de las limitaciones de los datos que manejamos, ya que no son fruto solo de los resultados de una investigación cuantitativa, aunque sí observacional, pues hemos acudido a informantes de diversas redes. Como fuentes principales citaremos: los Servicios Sociales del concello, los datos de una ONG (Ecos do Sur), el profesor de lengua árabe contratado para impartir clases de esta lengua en dos centros educativos del Concello e informantes que conocen la realidad social de Arteixo por su experiencia observacional de varios años.

De tal manera que estos datos nos llevan a pensar que teniendo en cuenta el lugar de procedencia de la población extranjera, tendríamos representaciones de las lenguas que hemos clasificado según el continente y el país en el que se hablan.

De África:

Árabe marroquí, tamazí, francés (Marruecos); árabe argelino (Argelia), caboverdiano, portugués (Cabo Verde), bambara (Gambia), fulaní, inglés (Nigeria), volof, francés (Senegal); soninke, fulaní (Mauritania).

De América del Sur:

Quechua (Perú), portugués (Brasil), variedades del español de Uruguay, Venezuela, Argentina, Colombia, Ecuador, Cuba, Bolivia, Ecuador, Costa Rica, Chile, El Salvador, Paraguay, Perú.

De Asia:

Árabe de Siria (Siria), chino mandarín, chino wen zhon (China).

De Europa:

Inglés (Reino Unido), francés (Francia), alemán (Alemania, Austria), italiano (Italia), portugués (Portugal), ruso (Rusia), moldavo (Moldavia), ucraniano (Ucrania), polaco (Polonia), rumano (Rumanía).

Si tenemos en cuenta los aspectos estrictamente lingüísticos, las familias de las que tenemos representación serían las que aparecen en la tabla⁶⁵:

Grupo	Subgrupo	Lenguas habladas en Arteixo
Indoeuropeo	Románico	gallego, portugués, español, francés, rumano
	Germánico	alemán, inglés
	Eslavo	ruso, bielorruso, esloveno
Afroasiático	Semítico	árabe

⁶⁵ Esta clasificación está basada en Junyent (1989) y Junyent y Muncunill (2010).

	Bereber	tamazí
Nigerkordofanés	Nigercongolés	bambara, fulaní
Sinotibetano	Chino	chino mandarín, chino wen zhon
Amerindio	Quechua	quechua
Criollos		caboverdiano

Mención más detenida para poder perfilar la situación lingüística de Arteixo merece el repertorio lingüístico de la población marroquí, pues como hemos mencionado, está establecida en Arteixo desde hace dos décadas y es la población extranjera más numerosa y más estable de este ayuntamiento. Además, los jóvenes están escolarizados en los centros educativos del municipio desde hace más de una década y los aspectos relacionados con las variedades lingüísticas aprendidas en el ámbito familiar son importantes para entender los procesos de integración y escolarización de esta población.

Marruecos es un país con una realidad lingüística compleja por su diversidad lingüística y dialectal; así, el árabe dialectal que se habla en Tetuán difiere sustancialmente del hablado en Beni Mellal. La primera distinción que conviene tener en cuenta es que el árabe formal, denominado *fusha*, es la variedad de cualquier manifestación escrita y de contextos formales, la ciencia, la escuela, los medios de comunicación; mientras que el árabe coloquial marroquí, el *dariya*, solo es una variedad

oral hablada en todo Marruecos, pero sin tradición escrita cuya función es exclusiva para la comunicación espontánea frente al *fusha* que es el soporte de todo lo escrito.

Según algunos investigadores (Laghaout, 1995), el *dariya*, la lengua vernácula de Marruecos, engloba cuatro grupos dialectales: *arubi*, *djebli*, *bedui* y *hassani*, que se reparten a lo largo de todo Marruecos con sus diferencias y variedades.

El *arubi* es la variedad utilizada por el grupo más urbano y en cierta medida es el árabe hablado por las élites sociales. Quizá constituye el grupo más numeroso y complejo por su extensión, ya que cubre las ciudades más grandes y más pobladas de Marruecos: Casablanca, Rabat, Kenitra, Fez, Marrakech, Essaouira y las zonas agrícolas de Hauz, Dukkala Tadla, por citar algunos ejemplos.

El *djebli*, palabra que significa montañés, se habla en el norte de Marruecos, exceptuando las zonas bereberes del Rif. Este grupo dialectal es quizás el único grupo árabe de una zona montañosa.

El *bedui* es otro grupo de dialectos menos extenso y con menor número de hablantes porque se extiende por una zona casi desértica, ocupando todo el este de Marruecos con la frontera con Argelia, y parte del noreste. Laghouat (1995:14) justifica el término *bedui* (campesino, nómada) “inspirándose en las condiciones de vida que prevalecen en las llanuras esteparias de los confines argelomarroquíes”.

Según Laghaout (1995: 14), en el sur y extremo sur de Marruecos se extiende el dominio del dialecto *hassani*, quizá el conjunto dialectal menos estudiado. Desde el punto de vista dialectológico, se trata de un caso interesante, ya que, a pesar de las

influencias del beréber y de algunas otras lenguas africanas, si se compara con los tres anteriores, se ha mantenido menos alejado del árabe clásico.

Otra lengua, completamente distinta, es el *amazí*, o *bereber*⁶⁶. Se trata en realidad de un conjunto de tres lenguas: *tarifi* o *rifeño*, *tamazí* y *tachelhit*, porque mientras un hablante de uno de los cuatro dialectos árabes que hemos mencionado puede entenderse con otro que hable otra variedad distinta, en el caso de las lenguas amazí no sucede lo mismo y para comunicarse tienen que utilizar el árabe.

Debemos reconocer que el uso del glotónimo bereber, debido a su significado, conlleva algunos problemas. No obstante, por razones identitarias es preferible mantener el término porque preguntados sus hablantes sobre su lengua, la denominación preferida ha sido bereber y no amazí. Claramente la ventaja de emplear el glotónimo bereber es que aglutina las diversas variedades magrebíes; mientras que el uso de amazí parece que se sustenta en la idea de una única lengua con diferentes variedades más o menos alejadas una de otra.

Ante esta situación sociolingüística, debemos mencionar otro aspecto que atañe al pasado colonial de Marruecos, lo que nos obliga a replantearnos la presencia del francés y del español; sobre todo el uso del francés, ya que incluso ahora, con más de cincuenta años de independencia —se consiguió en 1956— la Administración marroquí, a pesar de declarar constitucionalmente como lengua oficial el árabe, sigue siendo, en muchos aspectos, bilingüe, alternando el uso del árabe formal y el francés.

⁶⁶ También conocido en la tradición occidental como bereber, si bien este término es resultado del etnocentrismo greco-romano que califica de bárbaro (bereber) a toda persona y cultura diferente. Algunas veces se utiliza el glotónimo tamazí cuando se quiere hacer referencia a este conjunto de variedades. Junyent y Muncunill (2010: 105) incluyen en este conjunto: rifeño o tarifi, kabil, tuareg, zanaga.

Por la relación que existe entre la escuela y el aprendizaje y conocimiento de lenguas es preciso recordar también que el sistema educativo marroquí está sometido a una reforma reciente en la que por primera vez en su historia se plantea la voluntad de enseñar bereber. La iniciativa, no obstante, plantea diversos interrogantes: ¿qué variante del amazí se va a enseñar?, ¿en qué lugares de Marruecos?, ¿en qué distribución de horas con respecto al árabe y al francés? Con respecto al francés, la nueva reforma pretende potenciar la enseñanza de esta lengua y, además, se propone la enseñanza de lengua inglesa a partir de los siete años, lo que implica que el alumnado amazigh tendrá que estar en contacto con cinco lenguas: *amazí*, *dariya*, árabe, francés e inglés.

Algunos de los trabajos realizados sobre la influencia de la lengua inicial en el aprendizaje del español por parte de los inmigrantes de origen árabe se centran en el contraste entre el árabe clásico o el árabe formal y la lengua española; pero tal como hemos expuesto, no todos los escolares marroquíes conocen el árabe formal, ni el español es su segunda lengua. Creo que esto debería tenerse en cuenta en el ámbito de la escuela y es un tema que merecería una investigación detenida.

Hay que añadir que la Comunidad de la Mezquita Abou Baker organiza clases de lengua y cultura árabes dirigidas a los niños de la comunidad magrebí. Los jóvenes que acuden a estas clases tienen entre 4 y 12 años, y aunque casi todos han nacido en España, la mayoría son de origen marroquí y algunos tienen raíces argelinas.

Así pues, si nos circunscribimos al ámbito escolar no debemos perder de vista que la presencia de jóvenes migrantes, permite observar el efecto del uso de las diversas lenguas y las dinámicas lingüísticas. Los jóvenes marroquíes que están escolarizados en alguno de los centros escolares de Arteixo tienen como lengua familiar la variante

dialectal marroquí, en su mayor parte de Beni-Mallel, además hay que añadir a su repertorio el gallego dialectal de la población rural de la zona, el árabe clásico que aprenden en la mezquita y en las clases que se imparten por las tardes en dos escuelas, la variedad formal del gallego de la escuela, la variedad dialectal del español de la población con la que se relacionan, el inglés como lengua extranjera del colegio y el francés como lengua extranjera del colegio.

A la vista de esta riqueza y variedad es posible observar prácticas plurilingües de las diferentes lenguas que se conocen en el sentido que apunta Blommaert (2006: 245): “involving variation between varieties of language, including accents, registers, styles and genres”. En el futuro será preciso realizar ampliar la investigación sobre estas prácticas en los diversos espacios y su valor simbólico. Dada la amplitud y complejidad del tema en nuestro trabajo nos circunscribimos solo al ámbito escolar.

4.3. Los espacios públicos

Una de las transformaciones más visibles de los espacios públicos se observa en el mercado de los sábados, el llamado *feirón*, que se celebra en Arteixo cada sábado al aire libre. Este se ha ido convirtiendo en un mercado donde las lenguas y sus variedades cobran un protagonismo creciente en las interacciones verbales. Si bien no hemos realizado una investigación exhaustiva, la observación de lo que sucede en las interacciones entre compradores y vendedores nos hace pensar que es un mercado en el que las formas vernáculas e híbridas de las variedades lingüísticas constituyen un capital simbólico, en el sentido que propone Bourdieu (1991), que pertenece al mercado

local de las formas de habla; quizá se podría considerar que las variedades estándares de gallego y español pertenecen al capital simbólico global empleado en otros espacios.

Prego Vázquez (1996, 1997, 1998, 2000) analiza las prácticas discursivas del regateo en diferentes ferias de la comarca de Bergantiños, entre las que se encuentra el *feirón* de Arteixo. La autora investiga de qué modo los campesinos que acuden a las ferias a vender sus productos negocian las identidades sociodiscursivas en lo que constituye el género del *regateo*. Este complejo sistema de prácticas comunicativas se enmarca a su vez en una compleja red sociolingüística en la que coexisten variedades diversas de gallego y de español.

En la actualidad esta red social se ha visto enriquecida por nuevas prácticas que convierten el mercado local en un comercio de características globales. A continuación presentamos las fotografías realizadas el mismo día en el *feirón* que muestran el contraste entre una feria local, con campesinos que venden sus productos de la zona y un comercio global, en el que se venden productos de cualquier lugar del mundo.





Para ilustrar esta situación aportamos documentación gráfica en la que se percibe la transformación del entorno y se pueden apreciar los signos de la globalización. A continuación, mostramos en los ejemplos seleccionados de dos calles contiguas de Arteixo, cómo conviven carteles en diferentes lenguas:



En una de ellas aparece el nombre inglés *Bakery's*, con el enclítico posesivo característico anglosajón 's, indicando el tipo de comercio. En otra, se hace referencia al *Italian Style*, aunque el cartel está en inglés, los productos que están a la venta son de estilo italiano. En cambio, el *Bazar Chino* muestra un cartel escrito en español, ya que la mayor parte de los comercios chinos están dirigidos a la venta de productos para la gente local y la escritura china solo podría ser interpretada por una comunidad muy reducida. No sucede esto con la *Carnicería Halal*, cuyos carteles están en escritura árabe porque la venta va dirigida fundamentalmente a la comunidad marroquí. En este caso, como se ve reflejado en las imágenes, conviven, no solo lenguas diferentes, sino dos tipos de escritura distintos:



Cuando realizamos la fotografía, la carnicería estaba cerrada y habían dejado un cartel escrito a mano, tal como se observa en la siguiente imagen:



Por supuesto que también podemos encontrar comercios tradicionales con nombres en gallego, en muchos casos se trata de establecimientos renovados, como la vinoteca *O Refuxio* de la fotografía, que, tras la renovación, sigue manteniendo el nombre en lengua gallega:



Así pues, el conjunto de lenguas que aparecen representadas en los rótulos de este municipio proporciona pautas sociolingüísticas sobre el origen y condición de sus hablantes. El árabe, usado en la carnicería *Halal*, con nota manuscrita incluida, nos indica que el mensaje va dirigido a los musulmanes clientes de este establecimiento, pues en esta carnicería se vende carne preparada según el rito musulmán. Sin embargo, el bazar chino solo utiliza la grafía latina y el español, ya que los clientes de este tipo de establecimientos son potencialmente todos los habitantes del pueblo. Comparemos estos

establecimientos con los más cuidados y elegantes que emplean la lengua inglesa en sus rótulos, como símbolo de una lengua de poder o, en el caso de la vinoteca, la lengua gallega, con un nombre que se puede relacionar con lo más local y *enxebre*.

Comprobamos que la rotulación de los comercios tiene una función simbólica importante y consideramos que su empleo exigiría una investigación detallada. Escribir en una lengua o en otra, rotular según en qué lengua, emplear tipos de escritura diferentes, etc. no se convierte en algo anecdótico, sino que tal como indica Calvet (2004: 48): “hai un sistema gravitacional das escrituras” que muestran las relaciones entre las lenguas y sus funciones.

Del mismo modo, al analizar las prácticas letradas juveniles marginales hemos comprobado que en las pintadas y grafitis⁶⁷ que hemos podido observar en Arteixo no aparece ningún ejemplo escrito en árabe⁶⁸, a pesar de que el grupo de jóvenes marroquíes es muy numeroso en esa localidad. Sí podemos advertir que están presentes las voces de las pandillas de jóvenes colombianos, tal como se comprueba en la imagen siguiente:

⁶⁷ Sobre la diferencia entre el uso de términos como *pintada* y *graffiti* puede consultarse Vigara y Sánchez Reyes (1997).

⁶⁸ En el Capítulo 6 del trabajo comprobaremos que las voces de los jóvenes marroquíes nunca aparecen escenificadas en el aula.



Además, teniendo en cuenta que los grafitis son un modo de expresión de la cultura juvenil que se adapta a prácticas globales, encontramos frecuentemente expresiones en lengua inglesa. A continuación podemos observar dos ejemplos:



4.4. Acciones educativas en el ámbito municipal

El incremento de la población inmigrante en Arteixo justifica que en los últimos años el gobierno municipal esté llevando a cabo una política específica enmarcada dentro de la “Atención comunitaria de los Servicios Sociales”. El programa de atención a la población inmigrante, según este servicio, tiene como objetivo favorecer la integración de la población inmigrante en Arteixo mediante el desarrollo de acciones basadas en diferentes ejes: acogida, educación, empleo, vivienda, servicios sociales, atención a la mujer y sensibilización.

Arteixo era casi el único ayuntamiento gallego que en aquel momento tenía contratada a una mediadora social intercultural⁶⁹. Se trata de una profesional de origen magrebí, que se encarga de la mediación intercultural en su dimensión más amplia; no solo interviene cuando se producen conflictos, sino que busca detectar inadaptaciones y desajustes producidos por las diferencias culturales con el objetivo de conseguir una comunicación más eficaz. Puede resultar imprescindible en los contextos socio-educativos, cuando debe mediar entre las familias y la comunidad escolar y viceversa.

De las actividades realizadas en ese programa mencionaremos por la relevancia que tienen para nuestro trabajo, la que se denomina *inmersión lingüística*.

⁶⁹ La mediadora intercultural estaba contratada según los programas que contaban con subvención. Con el cambio de gobierno en mayo de 2011 desconozco si se sigue manteniendo el contrato. En Galicia existe otra mediadora intercultural contratada en el ayuntamiento de Vilaboa (Pontevedra), este ayuntamiento también cuenta con un porcentaje elevado de población marroquí.

Respecto al programa de inmersión, destacamos que el ayuntamiento tuvo en funcionamiento un servicio de enseñanza de español, aunque no de gallego. En la tabla X observamos los agrupamientos llevados a cabo durante el curso 2009-2010:

Grupo	Nivel	Destinatarios
I	Español, nivel II	Mujeres
II	Español, nivel I	Mujeres
III	Español, nivel II	Mixto
Alfabetización	Lectoescritura	Mixto

Los datos que nos aportó la persona encargada de impartir estos talleres indican que durante el curso 2009-2010 asistieron con cierta regularidad un total de 21 hombres y 20 mujeres. Las nacionalidades de las personas que participaron en el programa fueron: Brasil, Bulgaria, Camboya, Marruecos, Polonia, Rumanía, Rusia, Senegal, Siria y Ucrania, si bien el grupo más numeroso y estable fue el de los marroquíes, sobre todo el de algunas mujeres. En la foto podemos observar el desarrollo de una de las clases:



Fotografía cedida por los Servicios Sociales del Concello de Arteixo

La responsable de estas clases me facilitó la documentación en la que se recogen los objetivos que se proponen en los talleres y algunos aspectos de la programación. En general, se indica que con la enseñanza del español se pretende:

- Fomentar a capacidade de diálogo e comunicación persoal, mediante todo tipo de linguaxes: xestual, oral, escrito e simbólico.
- Lograr unha progresiva autonomía persoal no ámbito social.
- Fomentar e reforzar a autoestima.
- Poñer un punto de encontro entre culturas na que se axuden uns os outros.
- Aprender as novidades culturais da nosa comunidade así como do noso concello.
- Propiciar a inserción social e laboral.
- Evitar a marxinação social.
- Facilitar a participación plena dos inmigrantes na dinámica da nosa sociedade como persoas titulares de dereitos e obrigacións.

El enfoque de las clases de lengua española es “comunicativo vivencial”, así se denomina en la documentación cedida, para facilitar entre los asistentes el intercambio de experiencias y detectar las necesidades que puedan tener en su vida cotidiana. De acuerdo con este principio, se programan los contenidos de las clases, que giran en torno a temas tales como: identificación personal, entorno, vivienda, vida cotidiana, tiempo libre y ocio, viajes.

Destacamos el hecho de que las clases del programa de *inmersión* son en español, ya que parece que el aprendizaje de la lengua gallega no se considera prioritario, quizá porque su valor comunicativo se percibe como menor, a pesar de que

muchas de las personas que participan en el programa lo hacen con la finalidad de buscar un trabajo.

En este sentido, Silva Domínguez (2008, 2009) lleva a cabo una revisión de los cursos de lengua gallega dirigidos a los trabajadores extranjeros en Galicia, a partir de las propuestas recogidas en dos textos: el *Plan Xeral de Normalización da Lingua Galega* (2004) y el *Plan Galego de Convivencia, Cidadanía e Integración* (2008-2011). Debido a la falta de una planificación clara y motivada por diferentes variables, después de revisar y evaluar los cursos implementados, Silva Domínguez (2009: 249) propone una serie de sugerencias para que aumente la oferta de cursos de gallego dirigidos a la población extranjera, que resume en los siguientes puntos:

Organizada desde a Administración galega e impartida naqueles puntos do territorio en que os datos demográficos así o aconsellaren e o poder local o demandar.

Participada polas asociación de inmigrantes (son as que poden contactar máis doadamente cos alumnos e coñecen mellor ca ninguén as necesidades reais dos seus compatriotas).

Diferente cando menos para os de lingua española e os doutras linguas. Se é posible, en puntos xeográficos concretos con orixes nacionais determinados, debería matizarse máis aínda.

Encamiñada á superación dos exames do CELGA, isto é, validada pola sociedade de acollida e susceptible, por tanto, de ser atractiva para a persoa que decide investir unha parte do seu escaso tempo de ocio na realización desta acción formativa.

En el caso de Arteixo, los datos aportados por la persona encargada de impartir los cursos de español indican que las personas que participan con mayor regularidad en las clases son las mujeres marroquíes, que pretenderían con el aprendizaje de la lengua

una mejor integración en la sociedad de acogida, por lo que parece que podría ser más adecuado la *inmersión* en lengua gallega. De ser así pudiera parecer más adecuado la *inmersión* en lengua gallega, si bien, como constata Silva Domínguez (2009), la mayor parte de las asociaciones y ONG deciden impartir clases en lengua española.

Desde esta perspectiva, creo que se precisa una investigación más exhaustiva acerca de la percepción que tienen las personas foráneas sobre la lengua gallega, es decir, en qué medida la sienten como necesaria para su integración y cómo al hablar la lengua gallega con rasgos diferentes a los de los autóctonos, estos los consideran como “intrusos” o como “los nuevos gallegos” (Silva Domínguez, 2007a, 2007 b)⁷⁰.

En el caso de la población marroquí, considero que un dato sumamente importante es el hecho de que la configuración de esta inmigración tiene una base rural, tal como hemos mencionado, lo que explica ciertas características de la población. Por lo que se refiere a la educación, en las zonas de la provincia de Azilal, Beni-Mallel, Khenifra, Nador o Alhoceimas, apenas existen escuelas (El-Madkouri Maataou, 2003), por lo que entre los padres, y sobre todo entre las madres, de los jóvenes que viven en Arteixo, el índice de analfabetismo es muy elevado. Además, en el caso de algunos jóvenes que han llegado con más de siete años, podemos pensar que la escolarización va a resultar más compleja y precisaría de medidas y medios específicos. Tal como expone El-Madkouri Maataou (2003), la ubicación urbana o rural de la escuela de origen conlleva una serie de circunstancias que pueden incidir directamente en el éxito o

⁷⁰ Aunque el trabajo de Silva Domínguez no se centra en los aspectos lingüísticos exclusivamente, la autora realiza un detallado análisis a lo largo de los años 2004, 2005 y 2006, por una veintena de artículos del periódico *La Voz de Galicia* que fueron publicados con la denominación “Los nuevos gallegos” y que muestran a través de diferentes narrativas vitales la percepción que tienen de Galicia distintas personas extranjeras.

fracaso escolar de este alumnado⁷¹. Si bien en los últimos años se ha producido un relativo acercamiento de la escuela a la población, todavía falta mucho para que las familias de ciertas zonas la perciban como un medio rentable para invertir en sus hijos fenómeno que se agudiza en el caso de las niñas.

Debido a mi experiencia como profesora de lengua española en una ONG con personas procedentes de Marruecos, puedo apuntar que el nivel de estudios de las madres es determinante para el éxito escolar de sus hijos. Así, una mujer marroquí con un nivel de bachillerato en Marruecos y con una familia constituida por tres hijas y un hijo, me manifiesta que para ella es fundamental que sus hijas tengan la oportunidad de ser universitarias en este país. Por ejemplo, la hija mayor está cursando un Grado de Ingeniería en la Universidad de Vigo y la hija que le sigue tiene la intención de estudiar Traducción e Interpretación Árabe-Español en la Universidad Complutense de Madrid, la tercera y el cuarto, todavía son muy pequeños. Esto contrasta con la situación de mujeres semi-analfabetas para quienes el objetivo fundamental es que sus hijas encuentren una pareja con la que formar una familia y sus hijos varones encuentren pronto un trabajo que les permita mantenerla. Esta ideología podría explicar que al cumplir dieciséis años unas y otros abandonen los estudios.

⁷¹ No conozco estudios que hubiesen investigado este aspecto. Los trabajos realizados solo hacen hincapié en el fracaso escolar de la juventud inmigrante debida a factores como el desconocimiento de la lengua o la clase social.

Reflexiones finales

Tal como hemos puesto de manifiesto a lo largo de este capítulo, Arteixo se ha convertido en un municipio en donde el continuo entre el mundo global y local aparece representado no solo en la escritura de los rótulos de los diversos locales comerciales, sino que alcanza a las prácticas comunicativas en espacios compartidos, como puede ser el *feirón* de los sábados.

Aunque el estudio de las relaciones entre usos lingüísticos y espacio requiere una investigación más amplia y detenida creemos que la noción de *escala* (Blommaert, 2007; Blommaert y Dong, 2010)⁷² puede ser un buen punto de partida para entender los procesos sociolingüísticos que están ocurriendo en una comunidad como la de Arteixo en la que se comparten lenguas y variedades muy diversas.

Así mismo, una investigación futura debe contar con un análisis cualitativo de la distribución de las diferentes prácticas comunicativas según su grado de legitimidad en los espacios en los que se emplean. Según Dong y Blommaert (2010: 58) (la negrilla es mía):

Space actively and systematically defines the patterns in which people communicative with one another, and the positions people take in orienting towards the topics and the interlocutors, and therefore construct their individual identities in the performative process through social and linguistic interactions. [...] The notion of scale emphasizes the indexical nature of spaces that are

⁷² La noción de *escala*, procedente de la Teoría *World System Analysis* (Wallerstein, 1983; 2000), ha sido adaptado y enriquecida por Blommaert (2007) como concepto sociolingüístico para abordar los espacios multilingües y las dinámicas globales y locales producidas en los mismos. Se parte del hecho de que los eventos se desarrollan en un continuum social laminado y jerarquizado, que va de lo local (micro) a lo global (macro). Los diferentes niveles constituyen las diferentes escalas conectadas con valores desigualmente distribuidos.

ordered and organized in a vertical continuum, **from local to translocal to global.**

Bajo este enfoque, las lenguas y sus variedades operan y adquieren sentido en un nivel de escalas, desde las estrictamente locales a las globales porque esta jerarquía escalar responde a diversos modos de indexicalidad, de mayor a menor prestigio social. Esta noción resultará de utilidad para explicar aspectos que analizaremos en los próximos capítulos, en los que expondremos la investigación etnográfica en el aula de un centro educativo situado en el término municipal de Arteixo.

CAPÍTULO 5

ETNOGRAFÍA DE LA COMUNICACIÓN EN EL AULA

Introducción

La investigación que realizamos en el aula se enmarca en los planteamientos metodológicos de la denominada investigación-acción. Desde este enfoque, los actores objeto de la investigación se convierten en coinvestigadores, ya que participan activamente en el desarrollo de las cuestiones planteadas, pues son aspectos que les afectan directamente. En este modelo el investigador actúa como un organizador de las tareas y discusiones que tienen lugar en el aula, con el objetivo de facilitar el proceso y, en general, su cometido es similar al de técnico especialista al que se le pueden realizar consultas (Elliot, 1997). Se trata de diseñar una investigación en la que las voces adquieren protagonismo y la perspectiva crítica desde la conciencia grupal guía el proceso (Cazden, 1988). No hay que perder de vista que uno de los dilemas metodológicos planteados por Unamuno (2004: 221) se refiere a:

La dificultad —el dilema— está en encontrar el difícil punto que consiste en observar y analizar lo que pasa en las escuelas y, particularmente, las prácticas lingüísticas en dicha institución, de una manera no ajena ni extrema, sino desde la conciencia de nuestra mirada sobre lo que sucede en la escuela, con las lenguas y las personas inmigradas, es una más, una mirada privilegiada pero siempre dependiente de nuestro bagaje teórico y social, de nuestro posicionamiento ideológico y de nuestras identidades.

Como observadora e investigadora debo admitir que mi experiencia previa como docente en la enseñanza secundaria y como voluntaria en un programa sobre enseñanza

de lenguas a personas migrantes en una ONG me ayudó en el proceso de interacción en el aula.

La elección del centro educativo no fue una tarea fácil porque en la comunidad gallega es frecuente que los centros escolares y la administración educativa se nieguen a abrir sus aulas a la investigación. Finalmente, esta oportunidad se me brindó en el ayuntamiento de Arteixo. En este municipio hay cuatro centros de Educación Infantil y Primaria: CEIP Arteixo, CEIP Ponte dos Brozos, ambos en Arteixo; CEIP Galán, en Oseiro y CEIP San Xosé Obreiro, en Meicende. Además, cuenta con tres centros de Educación Secundaria y Bachillerato: IES Manuel Murguía, IES de Sabón, en Arteixo y el IES de Pastoriza, en Pastoriza.

Debido al elevado porcentaje de población migrante, tal como sucede en este municipio en el que hemos realizado la investigación, todos los centros educativos de Arteixo, en colaboración con el Departamento de Educación del Concello y el de Servicios Sociales, tienen un programa de acogida orientado al alumnado inmigrante y a sus familias. Los objetivos del programa, según la documentación cedida por el Departamento de educación, son:

- a) Facilitar a acollida e integración social e educativa do alumnado inmigrante.
- b) Impulsar a aprendizaxe do español/galego como segunda lingua.
- c) Promover o acceso, permanencia e promoción educativa, articulando medidas que fagan efectiva a compensación de desigualdades de partida e orientando a súa promoción no sistema educativo.
- d) Potenciar os xeitos de enriquecemento que achegan as diferentes culturas, desenvolvendo aqueles xeitos relacionados co mantemento e difusión da cultura propia do alumnado.
- e) Propiciar a participación activa das nais e pais no proceso educativo.

Cuando se escolariza un joven inmigrante, sobre todo en el caso de los estudiantes de origen árabe, se lleva a cabo una primera entrevista en el Centro de Servicios Sociales, en donde se facilita a las familias una serie de informaciones referidas a: normativa de la Comunidad Gallega sobre educación, el calendario escolar, horario del centro, justificación de las faltas, recursos existentes en el centro educativo y recursos sociales y socio-sanitarios. En los casos que sea preciso, se cuenta con el apoyo de la mediadora intercultural quien, tal como hemos indicado, es de origen marroquí y habla árabe.

Posteriormente el centro educativo debe informar a la familia sobre los siguientes aspectos: funcionamiento del centro escolar, material escolar necesario, lugares de entrada y salida, instalaciones y recursos del centro, horario de tutorías y sobre aspectos que se refieran a las atenciones especiales que pudiese precisar el alumnado. El resto de las cuestiones organizativas difiere de centro a centro de modo que esto condiciona la escolarización de cierto tipo de alumnado⁷³.

En este capítulo exponemos en líneas generales las características del centro educativo seleccionado así como el perfil sociolingüístico del mismo y describimos brevemente las tareas y actividades realizadas en el aula y las llevadas a cabo en colaboración con la emisora de radio del centro.

⁷³ A lo largo del curso académico 2010-2011 un colegio de Arteixo expulsó a una niña del centro por llevar a clase el velo. La noticia tuvo una repercusión importante en los medios de comunicación, una de las últimas noticias sobre el tema podemos leerla en este ejemplar (última visita 17.09.2011):

<http://www.lavozdeg Galicia.es/sociedad/2011/06/28/0003_201106G28P30993.htm>

5.1. Primeros contactos y planteamiento de la investigación etnográfica

Mi primer contacto directo con el centro educativo IES Furoca⁷⁴ fue a comienzos del mes de noviembre del curso 2009-2010. Desde el inicio contaba con las dificultades para investigar en sus aulas, tal como he indicado en la introducción de este trabajo, a las que habría que añadir la escasez de investigaciones en Galicia sobre etnografía de la comunicación en las aulas de centros educativos. Ante este panorama, presentía que plantear esta investigación no iba a tener una acogida demasiado positiva. No obstante, el hecho de contar con una profesora de lengua gallega que conocía, me permitió tener una primera entrevista con la directora y la jefa de estudios del citado IES.

En la entrevista con la directora y con la jefa de estudios les presenté los objetivos de mi investigación. Pretendía realizar un conjunto de actividades en el aula, con materiales en diversas lenguas que permitiesen conocer, a partir del análisis y la reflexión metalingüística de las tareas planteadas, la emergencia de las representaciones y las ideologías de las lenguas en un grupo de estudiantes. El diseño de las actividades se realizaría en consonancia con las propuestas realizadas por los proyectos que entran en el paradigma de la conciencia lingüística crítica, ya mencionado en este trabajo. La secuencia concreta de las actividades estaba abierta porque la plantearíamos de acuerdo con los intereses de los propios estudiantes. Otra cuestión importante se refería al uso de la grabadora en las sesiones de clase.

⁷⁴ El nombre del centro educativo es ficticio, así como los nombres de los jóvenes que forman parte del grupo de trabajo con el fin de respetar el anonimato.

De acuerdo con el diseño de la investigación, convinimos en que el grupo en el que se podrían llevar a cabo las actividades sería el curso de Programa de Diversificación Curricular⁷⁵, dado que en él la docencia está organizada en dos grandes bloques temáticos: el ámbito lingüístico-social y el ámbito científico-tecnológico. En el primero se agrupan las materias de Ciencias sociales, Lengua castellana y Lengua gallega.

En una segunda entrevista con la jefa de estudios y con la profesora tutora del curso en el que iba a llevar a cabo las actividades, 4º curso de PDC encargada de las tres materias del área de competencia sociolingüística, acordamos que las actividades se desarrollarían a lo largo de un semestre. Mi presentación en el aula sería la última semana de noviembre de 2009 y el trabajo se llevaría a cabo desde la primera semana de diciembre hasta la última de mayo de 2010. Las sesiones tendrían lugar los martes de cada semana, durante 50 minutos en el bloque de competencia sociolingüística. Se me permitiría realizar grabaciones de audio y fotografías de los documentos que resultasen de las actividades⁷⁶.

⁷⁵ A partir de ahora utilizaremos la inicial PDC.

⁷⁶ He de manifestar que a lo largo de mi estancia en el centro el diálogo con la tutora y profesora fue continuo, en todo momento estuvo informada de mi actividad en el aula y sus comentarios sobre el grupo, que conocía muy bien, siempre fueron de gran ayuda. Lo mismo sucedió con el equipo directivo, ya que se interesaron en todo momento por el trabajo que estaba realizando. El director de la emisora de radio siempre nos animó y nos dio facilidades para coordinarnos y realizar las grabaciones en los momentos que teníamos disponibles.

5.2. Particularidades sociolingüísticas del alumnado del centro

El IES Furoca⁷⁷ está constituido por un alumnado de perfil muy variado con estudiantes procedentes del entorno urbano, semi-urbano y rural gallego, a lo que hay que añadir un porcentaje elevado procedente de otras nacionalidades: países sudamericanos, europeos, africanos, y de otras comunidades autónomas.

Según los datos existentes en el centro, las familias del alumnado, en general, poseen escasos recursos económicos, lo que contribuye a un fracaso escolar elevado y, en consecuencia, a escasas perspectivas para la inserción laboral. Entre los cursos académicos 2004-2008 los alumnos matriculados fueron 362, de los cuales obtuvieron el título de graduado en ESO solo 78. Esto llevó al profesorado del centro a buscar estrategias y actividades, que comentaremos más adelante, que permitiesen contribuir a mejorar la situación del alumnado.

La situación del IES Furoca, ubicado entre dos polígonos industriales y empresariales, O Petón (en Meicende) y Sabón (en Arteixo), determina el perfil social de su alumnado. Esta circunstancia, comentada en el Capítulo 4, determina que la población originaria de las diversas parroquias conviva con familias procedentes de lugares muy diferentes: distintos pueblos de la comarca de Bergantiños, emigrantes retornados y personas procedentes del extranjero. En el curso 2009-2010 estaban matriculados 279 alumnos, aunque es habitual que varíe su número, ya que el IES Furoca es un centro de recepción de alumnado inmigrante⁷⁸.

⁷⁷ Aunque el nombre del centro es ficticio, con el fin de facilitar el anonimato, los datos sobre el mismo, sin embargo, son obviamente reales.

⁷⁸ La jefa de estudios del centro manifiesta que se escolarizan alumnos nuevos a lo largo de todo el curso académico, ya que llegan en cualquier momento del año.

El profesorado del centro en diversas entrevistas que he mantenido con él me ha informado de que se está produciendo un progresivo abandono de la lengua gallega por parte del alumnado procedente de las zonas rurales y semiurbanas, en general su lengua de origen. Aun así, de la información suministrada por los estudiantes se deduce que el uso del gallego es más frecuente en el ámbito familiar y que incluso en las relaciones que mantienen con los abuelos. Se mantiene de este modo la tendencia general a la disminución del uso del gallego en las generaciones más jóvenes. Parte del alumnado procede de familias gallego hablantes. Sin embargo, he podido constatar que en caso de que los progenitores tengan identidades lingüísticas distintas, tiende a ser la madre quien no mantiene como lengua de relación el gallego, a diferencia del padre quien suele preservar la lengua gallega como lengua familiar.

Es uno de los centros de porcentaje más elevado de población inmigrante en Galicia. Las nacionalidades concretas que estaban representadas en el curso 2009-2010 eran: América (Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Cuba, República Dominicana, Uruguay, Venezuela), África (Marruecos y Senegal), Europa (Alemania, Portugal, Suiza, Rumanía, Ucrania). También había alumnos matriculados procedentes de familias de otras comunidades españolas (Aragón, Andalucía, Cataluña y Canarias).

Por lo que manifestaron desde la dirección del centro, la comunicación oficial con las familias se utiliza casi exclusivamente la lengua gallega, excepto con las que tengan dificultades con esta lengua debido a su procedencia. También es mayoritario el uso del gallego entre el personal laboral, conserjes, secretaría del centro y otros servicios, por ejemplo la cafetería, tal como hemos podido apreciar.

La interacción entre profesorado y alumnado suele realizarse en gallego y español. Asimismo, hemos podido observar que no todos los carteles, anuncios y avisos expuestos en el centro están en lengua gallega. En esta caracterización lingüística conviene destacar que, pese a tratarse de un centro con elevado número de alumnado de origen marroquí, la presencia de la lengua árabe sea anecdótica y que se limita a un par de carteles de señalización. Por su parte, la *Asociación de nais e pais (ANPA)* utiliza mayoritariamente la lengua gallega, con la variedad peculiar de esta zona o de los lugares de procedencia.

El IES Furoca cuenta, también, con secciones bilingües de inglés que contribuyen a que ésta sea la tercera lengua estudiada con más presencia. No cuenta con ninguna sección en francés, aunque esta sea la segunda lengua entre el alumnado marroquí. Tampoco está presente en la enseñanza ninguna otra lengua oficial en otras comunidades del Estado ni el portugués, a pesar de que haya alumnado procedente de Portugal y Brasil. Las secciones bilingües: cuatro en 3º de ESO, en las que se imparten en inglés Ciencias Sociales, Matemáticas y Biología; y dos en 4º de ESO, en las que se explica también en inglés Ciencias Sociales y Matemáticas.

Algunos jóvenes que hablan marroquí acuden a clases de árabe que se imparte en dos centros de Primaria, dos tardes a la semana. El docente responsable de las clases en el momento de la investigación era un profesor marroquí⁷⁹.

Según nos informó la responsable de la biblioteca sobre la dotación de fondos en esa dependencia, una gran parte del material que se cataloga, libros, revistas y CDs, están en lengua gallega. También el gallego tiene una presencia muy importante en las

⁷⁹ Este docente es titulado en Derecho y en aquel curso estaba realizando un doctorado.

tecnologías de la información y la comunicación (TIC), pues el IES Furoca es un centro pionero en la utilización de las tecnologías por estar integrado en el *Proyecto Ponte dos Brozos*, financiado por el empresario Amancio Ortega y que tiene como objetivo fundamental promover la utilización de ordenadores portátiles entre todo el alumnado e integrarlos como una herramienta más dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Respecto a la lengua vehicular de las materias curriculares, en el momento de la investigación se regía por el decreto 124/2007 del 28 de junio, que regulaba el uso y la promoción del gallego en el sistema educativo. Se imparten en gallego las siguientes materias: Ciencias de la naturaleza, Ciencias sociales, y Geografía e Historia. También se transmitían en gallego Tecnología y Música. Por lo tanto, y como fija dicho decreto, los alumnos reciben como mínimo el 50% de su docencia en gallego.

5.3. Recorrido por el centro: Espacios y organización

El centro educativo es de construcción relativamente reciente. En general, tanto las aulas como los laboratorios y la biblioteca tienen amplios ventanales y, por lo tanto, están dotadas de iluminación natural. La biblioteca ocupa un lugar destacado y sobre ella me parece importante reseñar que tiene una entrada independiente desde el exterior del centro, pues uno de los objetivos de la profesora encargada era que se convirtiera en una biblioteca accesible también fuera del horario escolar (véase la imagen más abajo). En principio, este lugar estaba ocupado por la cafetería, más adelante ésta se trasladó al sótano, con salida hacia el patio. En la imagen se puede observar la entrada a la biblioteca desde la calle:



Las aulas están dotadas con cañón de proyección y pizarra digital. Además, en todo el centro se tiene acceso abierto con clave a la red wifi. Funciona, también, un club de informática coordinado por un profesor de Informática y con el apoyo de otra persona contratada como técnico informático. En este club alumnado y profesorado reciben asesoramiento y ayuda sobre todos los problemas derivados del uso de las diferentes herramientas informáticas.

El IES Furoca cuenta con una radio escolar, Radio Furoca, en la que participa un número muy importante de estudiantes; la coordinación corresponde a un profesor del centro. La radio emite en la franja horaria del recreo, de una duración de veinte minutos y constituye un instrumento importante en la normalización lingüística porque su programación y, además, al canalizar las inquietudes del alumnado sirve de medio de expresión de sus propuestas. En su programación destacaban un espacio para Marruecos que se emitía un día a la semana y el programa semanal que iniciamos: *O recuncho das linguas*⁸⁰, en el que pudimos colaborar todo el grupo de 4º de PDC.

⁸⁰ El nombre del programa, así como la cabecera de la emisión y la música fueron elegidos por consenso entre la investigadora, el alumnado y el coordinador de la emisora.

5.4. Aula del Grupo de adquisición de lengua (GAL)

A pesar de que el porcentaje de alumnado inmigrante en el IES Furoca es elevado, en el curso 2009-2010 fue del 13% del total, el centro no contaba con un grupo específico de adquisición de lenguas, ni en gallego ni en español.

Los Departamentos de Lengua y Literatura gallega y de española cuentan con tres horas de dedicación del alumnado extranjero que necesite adquirir una o las dos lenguas oficiales de Galicia. Consultada la profesora encargada de estos grupos sobre la utilidad de este programa, entiende que este sistema no resultaba eficaz porque el número de horas resultaba insuficiente para cumplir los objetivos previstos y, además, el alumnado tenía que abandonar su aula de referencia, lo que provocaba una pérdida de docencia en contenidos necesarios para su formación. Para el próximo curso, el 2011-2012, se propondría al claustro la creación de un *Grupo de adquisición de lengua* (GAL) para el alumnado extranjero de 1º y 2º de ESO que necesitase apoyo al incorporarse al sistema educativo gallego.

5.5. El aula de 4º de PDC: los actores sociales

En la *Orden de 30 de julio de 2007* en que se regula los programas de diversificación curricular en la educación secundaria obligatoria (PDC)⁸¹ se establece que estos programas “constituyen una de las medidas de atención a la diversidad que emanan de los principios y fines que configuran el sistema educativo español, que se

⁸¹ Disponible en (última visita 17.09.2011):

<<http://www.xunta.es/Doc/Dog2007.nsf/FichaContenido/31FA2?OpenDocument>>.

inspira, entre otros, en el principio de flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado”. Por tanto, se trata de una medida especial con la que se pretende que el alumnado de este programa tenga la oportunidad de conseguir el título de graduado en educación secundaria, mediante el empleo de una metodología y unos contenidos acomodados a sus características especiales. El PDC está destinado a los estudiantes que van a cumplir 16 años y su duración puede ser de uno o dos años.

Por último, conviene recordar, como queda dicho en las páginas precedentes, que los programas se articulan alrededor de dos ámbitos: el lingüístico-social y el científico-tecnológico y que se posibilita una organización de los contenidos, actividades y materias del currículo diferente a la establecida en la educación secundaria.

Respecto al ámbito específico de carácter lingüístico-social, la citada orden prevé incluir elementos formativos, de las materias de Ciencias sociales, Geografía e Historia, Lengua gallega y Literatura y Lengua castellana y Literatura seleccionados entre los objetivos y contenidos curriculares correspondientes al tercer y al cuarto curso de la etapa. La selección de estos elementos formativos se realizará teniendo en cuenta su carácter nuclear, su importancia social y cultural, su funcionalidad y su capacidad para facilitar el desarrollo de las competencias básicas y la consecución de los objetivos de la educación secundaria.

Además del ámbito científico-tecnológico, hay otras materias de 4º curso impartidas por docentes de la especialidad: Tecnologías, Lengua extranjera, Lengua

inglesa (en el caso de este grupo), Música, Educación física y Religión o la asignatura alternativa; y una materia optativa, en este grupo era Lengua y Cultura clásica.

Respecto al tamaño del grupo, la citada orden establece que no debe superar el número de diez y no deben ser inferior a cinco. En el aula de 4º de PDC del IES Furoca el grupo de estudiantes era de diez, todos de origen gallego, a excepción de una alumna de origen marroquí, aparece con las tres iniciales FTM, con una distribución equitativa por sexo en cinco alumnas y cinco alumnos.

Respecto al horario lectivo, la legislación fija treinta y dos horas, distribuidas por materias según en este grupo concreto del modo siguiente⁸²:

Materias	Horas Sem
Ámbito lingüístico-social	8
Ámbito científico-técnico	8
Lengua inglesa	3
Música	3
Tecnologías	3
Lengua y cultura clásica	3
Educación física	2
Religión	1

Cada uno de los ámbitos es impartido por un único docente. En este grupo la docencia del ámbito lingüístico-social correspondía a la profesora de Lengua castellana, que además era la tutora del grupo. Esta profesora ya había tenido a su cargo el mismo

⁸² En el cuadro no hemos incluido en el cómputo la hora dedicada a la tutoría en grupo.

grupo en el curso anterior, 3º de PDC. El haber sido también su tutora y conocer bien tanto al alumnado como a sus familias, facilitaba la gestión del grupo.

La estructura de las materias, organizadas en dos ámbitos, supone la integración de las distintas disciplinas curriculares, lo que permite la presentación de bloques temáticos con una dimensión globalizadora e interdisciplinar. La legislación indica que los objetivos que se deben conseguir corresponden a las competencias básicas para esta etapa, no obstante, se hace hincapié en que el alumnado debe ser capaz de aprender a aprender y de aumentar el grado de autonomía personal en el aprendizaje. A pesar de esta particularidad, la profesora del grupo no había planificado una programación globalizadora, sino que organizaba el horario de docencia en materias independientes y para las que el alumnado contaba con los libros de texto comunes a 4º de ESO. Ahora bien, esta organización curricular convertía al grupo en idóneo para realizar actividades de reflexión metalingüística.

Mi presentación en el aula provocó cierto entusiasmo porque sospecho que mi presencia implicaba un cambio en su rutina diaria, lo que los motivaría para experimentar nuevas metodologías. En la siguiente imagen foto podemos observar uno de los rincones del aula el primer día de clase, en el que destaca un tablón de corcho⁸³; en la imagen se ve el corcho tal como aparecía el primer día que entramos en el aula, a lo largo de las sesiones veremos que este espacio se va transformando y nos sirvió para incluir materiales con los que experimentamos en el aula:

⁸³ Los alumnos manifestaron el deseo de cubrir el tablón y las paredes blancas del aula con los trabajos que realizaron. Así, al finalizar las sesiones exponíamos los materiales elaborados. A lo largo de la exposición de las actividades incluiremos algunas fotos.



Por último, debo resaltar el escaso interés que provocó el uso de la grabadora hasta el punto de pasar prácticamente desapercibida. No obstante, esta circunstancia tuvo una repercusión negativa en la calidad de las grabaciones, lo que la dificultó la tarea de transcripción. De hecho, he tenido que despreciar un volumen considerable por la abundancia de solapamientos. En cambio, la espontaneidad de las intervenciones ha resultado muy fructífera y positiva, tal como podremos comprobar en el próximo capítulo.

5.6. Actividades realizadas en el aula

Las actividades y tareas desarrolladas en el aula se enmarcan en la aproximación didáctica denominada conciencia lingüística. Desde el punto de vista pedagógico, la metodología empleada facilita el desarrollo de competencias transversales tales como la investigación, la capacidad expositiva, argumentativa y negociadora y, finalmente,

favorece la curiosidad hacia el lenguaje y las lenguas y sus variedades. Para la programación de las sesiones nos hemos inspirado en los Materiales didácticos elaborados por el grupo de trabajo del proyecto *Eveil aux langues / Janua Linguarum*⁸⁴ (Candelier y Macaire, 2001) así como los del *Grup de Recerca en Ensenyament i Interacció Plurilingües* (GREIP), que el propio equipo preparó en colaboración con docentes e investigadores de diversas universidades⁸⁵; también hemos tenido como referencia los materiales desarrollados por el *Grup d'Estudi de Llengües Amenaçades* (GELA, 2003a, 2003b y 2003c).

El contenido global de las actividades, así como los objetivos, se centran en los aspectos lingüísticos generales de las lenguas y en la concepción de las mismas como un medio de expresión de una cultura. De este modo, el alumnado desarrolla estos aspectos y construye los conocimientos y saberes lingüísticos en un marco en el que se valora la diversidad lingüística. Esta diversidad se convierte, pues, en el objeto de elaboración de la competencia en saber-hacer mediante un descubrimiento activo. De modo que, todas las lenguas y sus variedades son tratadas al mismo grado de legitimidad y de valoración social; todas ellas alcanzan el mismo nivel de reflexión en el contexto escolar.

Los objetivos generales de las actividades desarrolladas quedan recogidos en los siguientes diez puntos:

⁸⁴ Los materiales del proyecto fueron traducidos al español por Artur Noguerol y Núria Vilà. Están disponibles en línea: <<http://jaling.ecml.at/>> (última visita 17.09.2011).

⁸⁵ Los materiales diseñados por este grupo están disponibles en la siguiente dirección electrónica: <<http://greip.uab.cat/materials/>> (última visita 17.09.2011).

- a) Expresar curiosidad hacia el lenguaje y las lenguas.
- b) Mostrar sensibilidad hacia la diversidad lingüística y cultural.
- c) Reaccionar positivamente hacia las lenguas y las variedades lingüísticas que están más desvalorizadas.
- d) Valorar la riqueza de los contactos lingüísticos con otras lenguas y las diferentes variedades presentes en el centro educativo.
- e) Interesarse por el aprendizaje de otras lenguas diferentes a las que se aprenden en la escuela.
- f) Adquirir conocimientos sobre la diversidad de las lenguas y tomar conciencia de la diversidad lingüística y cultural.
- g) Escuchar con atención enunciados orales en lenguas con las que los jóvenes no están familiarizados e identificar indicios que permitan distinguirlas.
- h) Leer atentamente enunciados o palabras en otras lenguas y reflexionar sobre sus características, similitudes y diferencias.
- i) Valorar la práctica oral de las lenguas y sus variedades.
- j) Tomar conciencia de los diversos sistemas de escritura.

Inicialmente hemos programado tres bloques temáticos, con un total de 18 sesiones de 50 minutos, repartidas a lo largo de 18 semanas, según la siguiente secuenciación:

Bloque 1: *As linguas da clase e da contorna do alumnado e da escola. As linguas do mundo.* El bloque está constituido por 6 sesiones de 50 minutos.

Bloque 2: *As relacións entre as linguas. Familias. Aprendemos a contar e os días da semana en diferentes linguas.* El bloque está constituido por 6 sesiones de 50 minutos.

Bloque 3: *As linguas tamén se escriben. Diversas maneiras de representar a fala.* El bloque está constituido por 6 sesiones de 50 minutos.

Creo que es necesario insistir en que con las actividades realizadas en estas sesiones no se trata de formar especialistas en una lengua o en otra, sino que se trata de reconocer el interés que pueden tener todas las lenguas e identificar y valorar los recursos lingüísticos de todos los estudiantes, tanto de las lenguas y variedades que se enseñan en la escuela como de las que no están presentes en ella. En definitiva, se trata de crear y reforzar la curiosidad de los jóvenes hacia el lenguaje y propiciar un espacio de reflexión crítica sobre sus propios usos comunicativos.

Consideramos que las actividades efectuadas se enmarcan en un primer estadio de la conciencia metalingüística, necesario para desarrollar una conciencia lingüística crítica y que permiten crear en el aula un contexto en el que es posible que emerjan representaciones e ideologías que sobre las lenguas y sus variedades tienen los estudiantes. Podemos decir que, en cierto modo, se prepara el aula para abrirse a la reflexión crítica de la competencia plurilingüe y pluricultural. Tal como explica Silva Valdivia (2008b: 48-49):

[...] o debate escolar sobre as linguas en Galicia xa non se pode reducir ao galego e ao castelán, senón que cómpre abrilo a outros idiomas. O bilingüismo é un punto de partida, pero resulta unha alternativa insuficiente para responder ás demandas do mundo actual [...]. Pero, ademais, a formación plurilingüe non pode referirse só á capacidade instrumental, senón que debe asentar uns valores en relación coa diversidade lingüística e uns principios sobre o papel comunitario das linguas que se aprenden.

A continuación describimos las actividades llevadas a cabo en cada sesión con alguna muestra de trabajos realizados por el alumnado. Para ello, agrupamos la

descripción en los tres bloques mencionados y seguimos una secuencia que se corresponde con las tareas realizadas en las sesiones en el aula⁸⁶.

BLOQUE 1: *As linguas da clase e da contorna do alumnado e da escola. As linguas do mundo*

Sesión 1

La primera sesión la dedicamos a las presentaciones, tanto de la investigadora como de los estudiantes. Era un grupo de 10 alumnos, de 4º curso de PDC, compuesto por 5 mujeres a las que nos referiremos empleando las siguientes iniciales: FTM, SOL, JES, MRM y BTZ; y 5 hombres, aparecen con las iniciales: JAN, KAT, MAR, IVN y MIK. El rango de edad va de 16 a 18 años.

En esta sesión introducimos los valores de la diversidad como centro de interés de las sesiones que seguirían. Para ello vimos un vídeo de un grupo de artistas europeos, *Diversidad*. Se trata de un proyecto de una asociación de artistas de música urbana de varios países europeos, *European Urban Experience*⁸⁷.



Diversidad 2010-2012 es un ambicioso proyecto de introducción de la diversidad cultural de la cultura urbana europea que nos parece sumamente atractivo

⁸⁶ La lectura y revisión de los materiales puede realizarse en formato digital en el CD anexo.

⁸⁷ Podemos encontrar datos en: <<http://www.myspace.com/diversidadexperience>>, fue un proyecto creado en el año 2008 del Diálogo Intercultural (última visita 17.09.2011).

para la gente joven. Así, en primer lugar les propusimos escuchasen las canciones en diferentes lenguas y que intentetasen comprender su contenido.

Tal como hemos señalado, aprovechamos que el aula estaba dotada de tecnologías que nos permitían utilizar el ordenador, el cañón y la conexión a internet y presentamos el cuaderno digital de las actividades que habíamos comenzado a preparar⁸⁸. Mi pretensión era que se animasen a crear el suyo propio, pero esta propuesta no resultó atractiva, a pesar de que el centro se enmarca en un programa especial de nuevas tecnologías. Al no fructificar la sugerencia de crear un cuaderno digital personal, la propuesta alternativa consistió en que fuesen guardando sus trabajos en unas carpetas de colores que les he facilitado, lo que constituiría un portafolios.

Durante las sesiones me llamó la atención que, a pesar de la edad que tenían, su interés y motivación principal era realizar trabajos y tareas manipulativas y demandaban representar de forma plástica las propuestas que desarrollaban. La explicación por este interés radicaba, según su profesora de plástica, en que se trataba de un grupo de estudiantes muy creativos.

Para la sesión siguiente acordamos buscar información y reflexionar acerca de la etimología de cada uno de los nombres. Les propuse que buscasen información al respecto y que completasen una ficha en la que deberían indicar la procedencia del nombre y lo que habían podido averiguar sobre la lengua de la que procedía (véase CD anexo).

⁸⁸ La dirección en línea es la siguiente: <<http://diversidadefuroca.blogspot.com>>

Sesión 2

En primer lugar comentamos los resultados de la investigación sobre la ficha que habían elaborado siguiendo la estructura que aparece en el anexo. Comencé por mi nombre: *luz*, con el significado "que irradia claridade". Procede del latín *lux*, "luz". De raíz indoeuropea, *luc-*, "ser luminoso", "iluminar". La iniciativa continuó y se completó con los resultados de su investigación.

Esta actividad nos sirvió para referimos a las lenguas de las que procedían los distintos nombres y para ir introduciendo cuestiones de diversidad tanto tipológica como léxica. Abrimos un debate sobre los comentarios personales acerca de los nombres que eran de nuestra preferencia, las razones que nos podían llevar a su elección, qué nos sugerían los nombres y cuáles eran más frecuentes. Esto nos llevó a reflexionar sobre los nombres seleccionados y cómo nuestras preferencias podían estar condicionadas por modas o por circunstancias familiares. Para complementar la actividad leímos un informe de la Xunta de Galicia sobre los nombres que son más frecuentes en gallego⁸⁹.

Observamos que muchos de nuestros nombres tienen parentesco con el indoeuropeo, característica que aprovechamos para comentar algunos aspectos de esta lengua valiéndonos de una tabla en la que se pueden comprobar algunas peculiaridades comunes respecto al léxico (véase CD anexo). Esto nos llevó a presentar algunas relaciones filiales entre las lenguas y a reflexionar por qué podemos llegar a establecer

⁸⁹ Este informe está disponible en la siguiente dirección:

< www.xunta.es/linguagalega/arquivos/nomesfrecuentes.pdf > (última visita 17.09.2011).

ciertas similitudes y diferencias entre ellas. Utilizamos, a modo de ejemplo, el léxico del parentesco familiar (véase CD anexo).

A continuación propusimos a los estudiantes que reflexionasen y se preguntasen cuántas lenguas oían durante el día y cuántas utilizaban habitualmente, incluídas las lenguas familiares. Anotamos sus respuestas: gallego, *ghallegho*, castellano, inglés, francés, catalán, árabe marroquí, castellano de Venezuela, de Colombia, de Argentina.

Proponemos, también, una tarea de investigación para realizar en el IES Furoca que consistió en preguntar a sus compañeros sobre las lenguas que hablaban y entendían, tanto las lenguas que utilizaban en el instituto como las lenguas familiares. Debían tomar las notas correspondientes y realizaríamos el recuento en la siguiente sesión. Les proporcionamos una ficha en la que podían tomar las anotaciones, a continuación reproducimos el cuadro donde aparecen los aspectos que fueron objeto de sus preguntas:

Cantas linguas se falan na clase? A biografía lingüística de cada un de nós

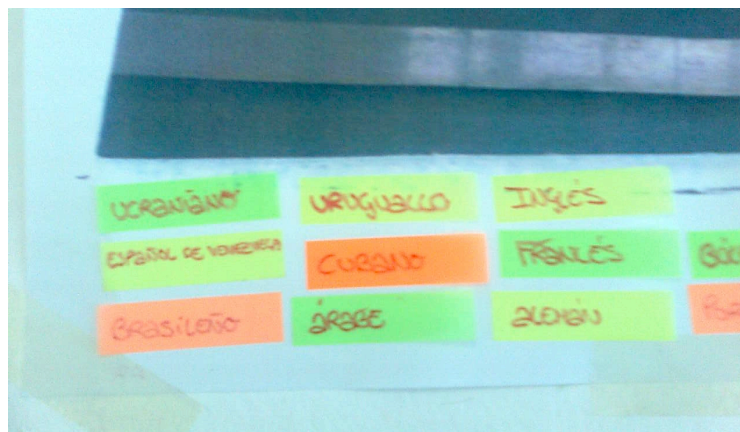
Que lingua?	Onde a uso? Na casa, na escola, cos amigos...	Que fago? Falo, leo, escoito, música, vexo películas...	Onde a aprendín? Na casa, na escola, en viaxes, con amigos...

Sesión 3

Comenzamos la sesión con la referencia a la celebración del Día de la lengua materna. Al introducir la referencia a esta conmemoración incorporamos el concepto de lengua(s) materna(s), lengua(s) inicial(es), L1. De modo que este aspecto nos permitió

reflexionar sobre las lenguas que utilizamos en familia, en nuestro entorno más cercano y cuáles son las que empleamos en la escuela. Con esta actividad afloran aspectos que se refieren a la transmisión lingüística intergeneracional.

Debatimos en grupo sobre los resultados de la investigación efectuada en el instituto sobre las lenguas que conocen o utilizan sus compañeros. Para plasmar los resultados de la encuesta decidieron representar un mural en el que fueron pegando cartulinas de colores con los nombres de las lenguas. Las anotaciones incluyeron: Gallego, *ghallegho* de Suevos, castellano, brasileño, portugués, español de Venezuela, uruguayo, venezolano, cubano, español de Colombia, francés, inglés, alemán, árabe, marroquí, ruso, ucraniano, búlgaro, rumano⁹⁰. A continuación podemos ver una fotografía del panel resultante de sus anotaciones:



Una vez que colgamos el panel en la pared del aula, expresaron su deseo de dotarla de cierto colorido, ya que las paredes eran blancas y consideraban que éstas podían proyectar la expresión de lo que estábamos realizando.

⁹⁰ Estas etiquetas serán comentadas en el siguiente capítulo.

Desde un enfoque más creativo, deciden representar en un árbol las lenguas que estaban presentes en el aula y comenzaron entusiasmados a dibujar un mural.

Para el próximo día los animé a escribir un texto breve sobre el tema que habíamos trabajado, la transmisión lingüística familiar de las lenguas de cada uno de ellos; así podíamos consensuar un texto escrito para el programa de Radio Furoca, *O Recuncho das linguas*⁹¹.

Sesión 4

Toda la sesión estuvo dedicada a dibujar el árbol de las lenguas. En él representaron las lenguas y variedades que empleaban los integrantes del grupo de 4º de PDC. Al mismo tiempo que realizaban el dibujo pudimos debatir sobre los resultados individuales de los textos que habían escrito acerca del tema propuesto en la sesión anterior, la transmisión lingüística intergeneracional.

Aprovechamos que estaba en la cartelera de los cines locales la película *Avatar* y llegamos a un acuerdo para redactar un texto común sobre la diversidad tipológica de las lenguas para emitir en el programa de radio. Este fue el resultado que se puede escuchar en el CD adjunto.

⁹¹ En el último apartado de este capítulo comentamos brevemente en qué consiste la participación del grupo en el programa de radio. En los anexos incluimos todos los textos preparados para su emisión y en un CD adjuntamos las grabaciones del programa correspondiente a nuestra sección, *O Recuncho das Linguas*.

O RECUNCHO DAS LINGUAS 3

Ola de novo e benvidos ao Recuncho das linguas.

As linguas son un universo moi variado, aínda que os lingüistas xa teñen afirmado que no esencial a estrutura de todas é a mesma, aínda que por suposto con moísimas diferenzas. Por exemplo imos pola rúa e escoitamos esta conversa: F DI EN ÁRABE:

Que tal estás? Onde vas por este camiño?

Non entendemos nada. Pero se escoitamos esta outra;

F DI EN FRANCÉS

Cómo estás? Todo vai ben?

Xa imos entendendo algo

As diferenzas entre as linguas son cuestión de grao. Para un falante dunha lingua románica é máis doado entender francés, italiano, catalán ou portugués... Máis que o árabe que é unha lingua semítica.

As linguas tamén se poden inventar. Son as chamadas linguas artificiais (linguas construídas), coma o esperanto e agora, recentemente, a Lingua navi dos habitantes da illa de Pandora da película AVATAR.

Centenares de persoas xa se puxeron a aprender esta curiosa lingua deseñada baixo petición de James Cameron por un profesor de Lingüística da Universidade de California. En **LearnNavi.org** poderás repasar a gramática e a sintaxe do na'vi poderás aprender as súas regras de pronuncia e memorizar unha lista de vocabulario.

De maneira que as linguas SEMPRE SE PODEN APRENDER é cuestión de SUMAR E NON RESTAR : **Kiyevame**

Sesión 5

En esta sesión quedó concluído el árbol de las lenguas, tal como lo recoge la siguiente fotografía:



Para ellos fue muy importante que quedase constancia de las lenguas que forman parte de su identidad y de las que trataremos en el siguiente capítulo.

Hemos podido reflexionar y discutir sobre ciertas cuestiones que aparecen en dos vídeos en los que se tratan temas muy diversos sobre el lenguaje⁹². A partir de los debates y la reflexión hemos podido elaborar dos textos para el programa de radio. A continuación reproducimos el Recuncho 5.

⁹² Sobre el origen de las lenguas (1ª parte) (última visita 17.09.2011):

<http://www.youtube.com/watch?v=J2ZhIhUAJWE&feature=player_embedded#at=82>

Sobre el origen de las lenguas (5ª parte) (última visita 17.09.2011):

<http://www.youtube.com/watch?v=fLNgeabdeYY&feature=player_embedded#at=15>

O RECUNCHO DAS LINGUAS 5

Bos días. Aquí estamos de novo os de 4º de PDC. Escoita

Silbo gomero en mp3

Sabías que? É un modo de comunicación. Trátase do silbo gomero que é unha lingua usada polos pastores e agricultores da illa da Gomera (nas Illas Canarias), quen limitados pola difícil orografía da illa tiveron que recorrer a este método para comunicarse entre si.

Os medios para producir os sons son tres: a boca, os dedos e as mans, facendo estas últimas de bucina.

Os sons alcanzan distancias de máis de tres quilómetros de distancia.

A finais dos anos oitenta comezou a promoverse o uso deste sistema de comunicación que se atopaba en declive. En 1998 aprobouse no Parlamento de Canarias incluír o asubiar da Gomera no sistema educativo da illa.

A Consellería de Educación contratou a tres expertos silbadores para que impartisen clases, e a partir do ano 1999 declarouno materia obrigatoria en Primaria e optativa en Secundaria.

O silbo gomero é unha lingua, unha emisión de sons que teñen un significado.

Deste xeito, si un silbador gomero quixera silbar en árabe podería facelo.

Tamén teñen significación a liña melódica, o ritmo, a frecuencia, as pausas e a duración das mesmas, igual que nas linguas.

O silbo gomero non é o único sistema de asubíos usado no mundo, xa que outros pobos tamén o utilizan, como os zapotecas de México.

silbo en mp3

Sesión 6

Esta última sesión do bloque estivo orientada a reflexionar sobre a situación de las lenguas en el mundo, a reflexionar críticamente sobre la diversidad de lenguas como un fenómeno natural y habitual. Para ello nos apoyamos en un documental⁹³, y a partir

⁹³ Sobre el origen de las lenguas (7ª parte) (última visita 17.09.2011):

<http://www.youtube.com/watch?v=6ZTA16ySEZ0&feature=player_embedded>

de éste introdujimos la noción de familia lingüística lo que nos permitió comentar el mapa de las lenguas del mundo (véase CD anexo).

Propusimos escribir un texto para el programa de Radio Furoca con el objetivo de introducir aspectos de la variabilidad de la denominada lengua china a partir de una noticia de la prensa que comentamos en el aula⁹⁴. El texto resultante es el Recuncho 7:

RECUNCHO DAS LINGUAS 7

Ola a todos e saúdos dos de 4º de PDC

SABES COMO SE DI CRÁTER EN CHINÉS MANDARÍN?

Hai uns meses, o Goberno chinés decidiu que chegara a hora de pór orde no barullo lingüístico en que se converteron as frecuentes referencias a termos xeográficos relacionados coa Lúa. En galego ou inglés pode denominarse simplemente cráter lunar, pero en chinés mandarín existen polo menos cinco formas de referirse a esta pegada sobre a superficie do satélite terrestre, sendo a máis popular *keng*, que significa sinxelamente buraco.

O Instituto de Toponimia, dependente do Ministerio de Asuntos Cívís, lanzou un programa para reunir as posibles traducións das 18 características da Lúa utilizadas habitualmente e normalizar, entre elas, os termos correspondentes a formacións, como *dorsum*, *mare*, *oceanus*, *planitia*, *promontorium*, *sinus* ou o propio *cráter*.

Para o 2020 China quere contar coa súa estación espacial e poder pisar a Lúa para construír unha base lunar dende a que se poida chegar a Marte no 2050.

PARECE, pois, QUE RESOLVER A CUESTIÓN LINGÜÍSTICA É PRIORITARIO.

⁹⁴ La noticia apareció en el Diario *El País*, disponible en (última visita 17.09.2011):

<http://www.elpais.com/articulo/sociedad/dice/crater/mandarin/elpepusoc/20100207elpepisoc_5/Tes>

Debes saber que cando decimos lingua chinesa inclúe diversas linguas da familia sino-tibetana faladas por máis de 1.125 millóns de persoas.

As linguas chinesas divídense en dous bloques dialectais principais: o setentrional, por unha banda, constituído polo chinés mandarín, e o meridional; pola outra, constituídopolo *wu*, o *gan*, o *xiang*, o *hakka*, o *cantonés* e o *min*.

ATA A PRÓXIMA SEMANA

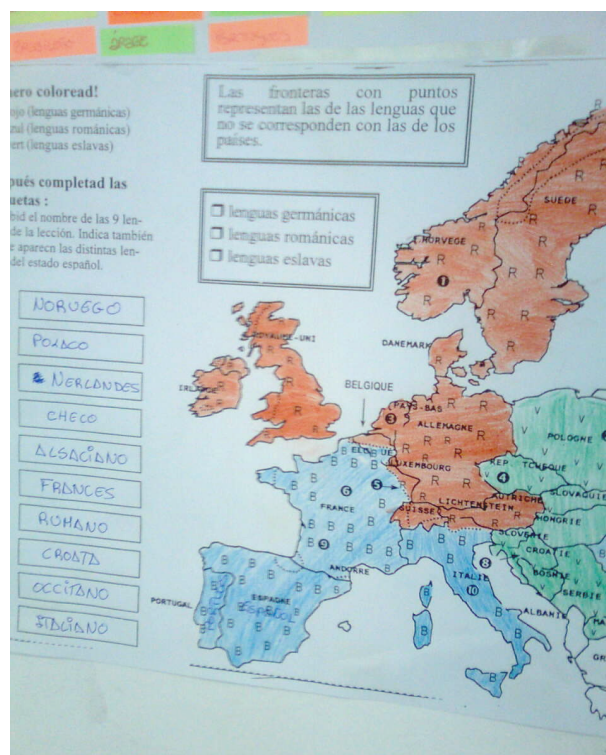
BLOQUE 2: *As relacións entre as linguas, familias. Aprendemos a contar e os días da semana en diferentes linguas*

Sesión 7

En esta sesión seguimos estableciendo relaciones entre las lenguas y las familias (*As linguas do mundo. Establecendo relacións entre as familias*). Aportamos datos sobre el número de lenguas, su distribución y el peligro que corren muchas de ellas de desaparecer. Situamos estas lenguas en un mapa (véase anexos).

Nos referimos a las relaciones entre las lenguas de Europa (véase CD anexo), las situamos en un mapa que luego colorearon⁹⁵. A continuación reproducimos el mapa coloreado, de lenguas germánicas, eslavas y románicas:

⁹⁵ La plantilla del mapa está tomada de Candelier y Macaire (2001b).



Sesión 8

Comenzamos la sesión haciendo referencia a la situación lingüística de España y abrimos un debate sobre las lenguas del Estado español que les resultaban familiares. Las situamos en un mapa (véase anexo). Aprovechamos para introducir la lengua de signos española y la particularidad de una lengua como el silbo gomero, lo que nos llevó a reflexionar sobre los aspectos generales de las lenguas y las diferentes vías de codificación: oral, visual y gestual.

Escuchamos una breve conversación silbada⁹⁶, y retomamos el texto que había sido emitido en Radio Furoca y que hemos reproducido anteriormente.

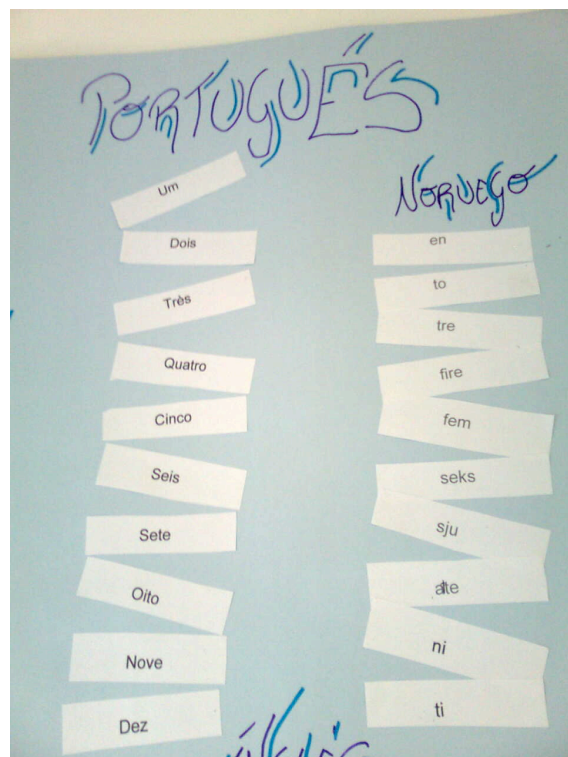
⁹⁶ Disponible en (última visita 17.09.2011):

http://www.silbogomero.com.es/index.php?option=com_content&view=article&id=62&Itemid=60. La transcripción de la conversación es la siguiente:

—¡Servando;

Sesión 9

En esta sesión establecimos una comparación entre las diversas lenguas europeas a través de los sistemas numéricos (vid. CD anexo. Cuadro de J. P. Mallory, 1989). Para esto propusimos una actividad puzzle que consiste en que los estudiantes tienen que recomponer los números en diferentes lenguas, a partir de segmentos escritos en papeles, con la finalidad de reflexionar sobre los aspectos comunes y aquellos que son distintivos. La actividad nos permitió, al tiempo, reflexionar sobre la representación gráfica de los sonidos, por ejemplo contrastando el gallego con el portugués. En las figuras observamos alguno de los ejemplos que han reconstruido:



-
- ¿Qué?
 - Mira, dile a Julio que vaya y que traiga las chácaras.
 - Ya voy.
 - ¡Julio!
 - ¿Qué?
 - Que dice Lili que avises a los muchachos y que traigan las chácaras para la fiesta.
 - Bueno, bueno, bueno.

Finalmente, la actividad nos permitió introducir un aspecto que se relaciona con las matemáticas y que consiste en observar el modo de usar las manos para contar y en reflexionar cómo difiere entre las distintas culturas. Así, en algunas se comienza a contar por el pulgar, pero en otras se hace por el índice⁹⁷.



Fuente: Wikipedia (nº 3 en chino)

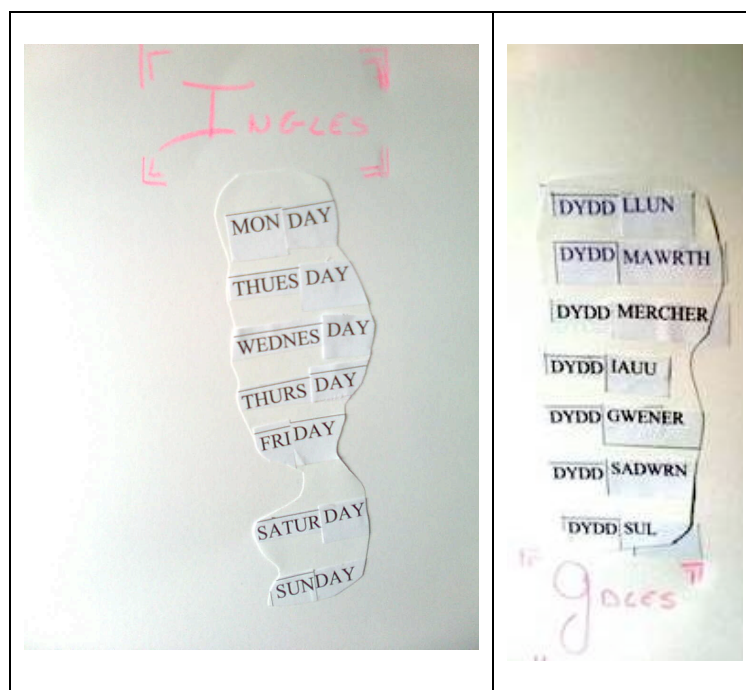
Sesión 10

En esta sesión seguimos con los aspectos generales que se refieren a la relación entre las familias lingüísticas. Trabajamos y reflexionamos sobre el nombre de los días de la semana en diferentes lenguas. En primer lugar, expusimos brevemente algunos aspectos sobre el origen etimológico de los días de la semana con el objetivo de que los estudiantes pudiesen establecer relaciones cada vez más precisas.

⁹⁷ Puede consultarse la entrada de la wikipedia, *contar con los dedos*, en línea (última visita 17.09.2011):

<http://es.wikipedia.org/wiki/Contar_con_los_dedos>.

Les propusimos componer el puzle de los días de la semana en distintas lenguas europeas: inglés, francés, catalán, galés y gallego (véase CD anexo). Debían establecer las relaciones y organizar un mural. En la figura podemos observar un ejemplo:



La actividad nos permitió introducir elementos culturales para la reflexión, tales como los distintos modos de organizar los días de la semana en relación con los dioses antiguos y los planetas⁹⁸.

⁹⁸ Utilizamos el artículo de prensa del suplemento *Prensa y Escuela* del diario *La Voz de Galicia*, el artículo de Carlos Ocampo: “Astros, dioses, calendarios” (*La Voz de Galicia*, 18 de febrero de 2009), que está disponible en línea (última visita 17.09.2011):

<<http://www.prensaescuela.es/archivos/VE20090218.pdf#page=6>>

Sesión 11

Esta sesión la dedicamos a escuchar canciones en distintas lenguas, tal como ya habíamos hecho en la sesión inicial de las actividades. En primer lugar escuchamos el grupo gallego *Dios ke te crew*, grupo de hip hop que canta en gallego, con rasgos lingüísticos propios de la zona de Ordes, lugar de procedencia del grupo⁹⁹.

Esta audición nos permite reflexionar sobre las variedades de las lenguas, la diferencia entre la variedad que se selecciona como estándar y que conlleva un mayor prestigio y el resto de las variedades que dependen de distintos factores: el lugar geográfico, la clase social, la edad, el género.

Sesión 12. Autoevaluación

Propusimos una autoevaluación para tomar decisiones sobre las actividades que íbamos a realizar en el bloque 3. La ficha de autoevaluación puede verse en los anexos (CD).

En la fotografía, un alumno cumplimentando la ficha:

⁹⁹ Fuentes (última visita 17.09.2011):

<http://www.youtube.com/watch?v=3s0ZHyVj0qw&feature=player_embedded>

<http://www.youtube.com/watch?v=QE03PgxeCR8&feature=player_embedded>



BLOQUE 3. *As linguas tamén se escriben. Diversas maneiras de representar a fala.*

Sesión 13

En la primera sesión del bloque 3 realizamos un breve acercamiento a la historia de la escritura. Se trataba de reflexionar sobre la escritura como representación gráfica de una lengua, aspectos de su historia y sobre las diferencias fundamentales entre un tipo de escritura ideográfica —como la china— y otra fonética —como la de las lenguas que conocen los estudiantes—¹⁰⁰.

¹⁰⁰ Fuente que podemos consultar (última visita 17.09.2011):

<<http://www.xtec.cat/~faguile1/grafia/alfatipos.swf>>

Hicimos referencia a las escrituras que aparecen en la piedra Roseta y realizamos una visita virtual a la página web del Museo Británico¹⁰¹.

Sesión 14

En relación con la materia que forma parte del plan curricular de este curso, *Cultura Clásica*, dedicamos esta sesión a representar las grafías del alfabeto griego¹⁰². Además las propusimos en relación con su uso en las ciencias, sobre todo en las matemáticas.

Observé que estaban muy motivados y manifestaron mucho interés en escribir sus nombres en griego, lo que propició que rápidamente se pusiesen con esta tarea. A continuación reproducimos una imagen de alguno de los resultados:



¹⁰¹ Disponible en (última visita 17.09.2011):

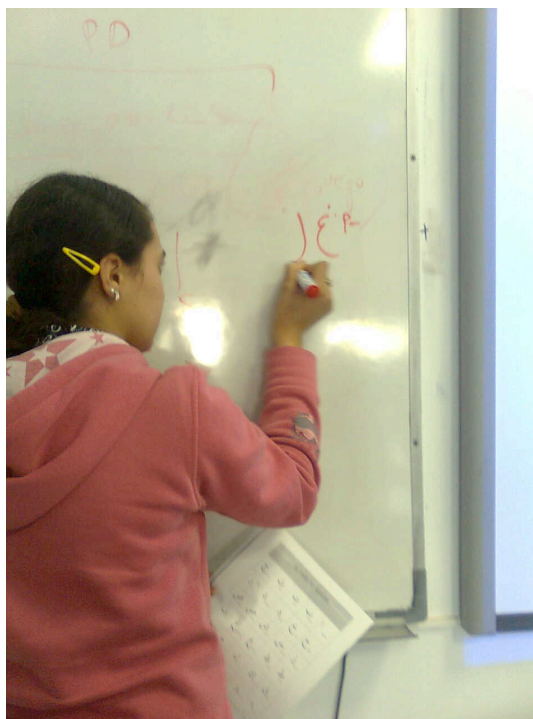
<http://www.britishmuseum.org/explore/highlights/highlight_objects/espagnol/piedra_rosetta.aspx>

¹⁰² Disponible en línea (última visita 17.09.2011):

<<http://educacion.practicopedia.com/como-es-el-alfabeto-griego-1937>>

Sesión 15

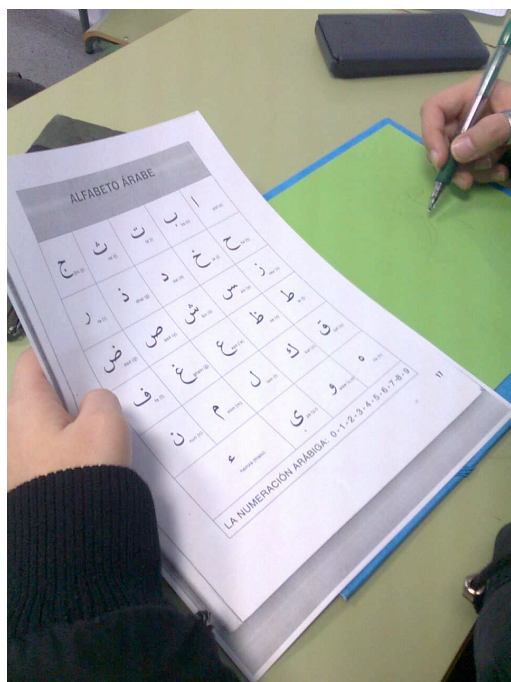
Las Sesiones 3 y 4 estuvieron dedicadas a la escritura árabe. La alumna marroquí, FTM, fue la que tomó el papel de protagonista y de técnica de estas sesiones. Se mostró muy satisfecha de poder ayudar a sus compañeros pues esta actividad le ha dado un protagonismo especial. En la fotografía aparece en la pizarra resolviendo las dudas que le planteaban sus compañeros:



En la Sesión 3 los estudiantes se familiarizaron con el alfabeto y FTM les fue ayudando en la representación¹⁰³. En la fotografía se pueden observar las tareas que van desarrollando y los materiales con los que trabajan:

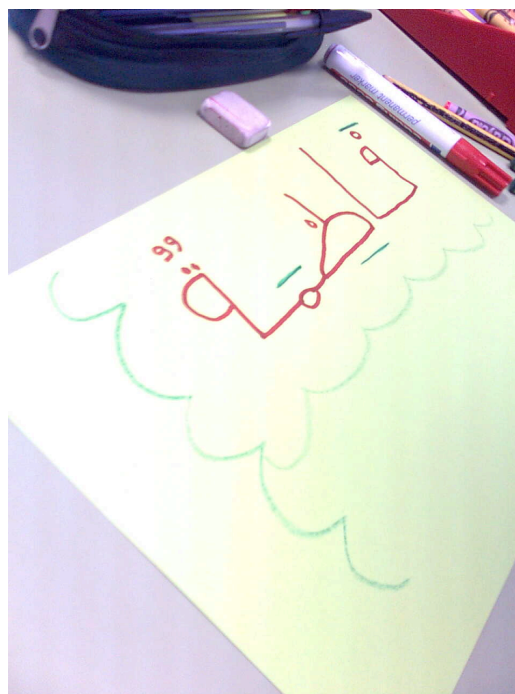
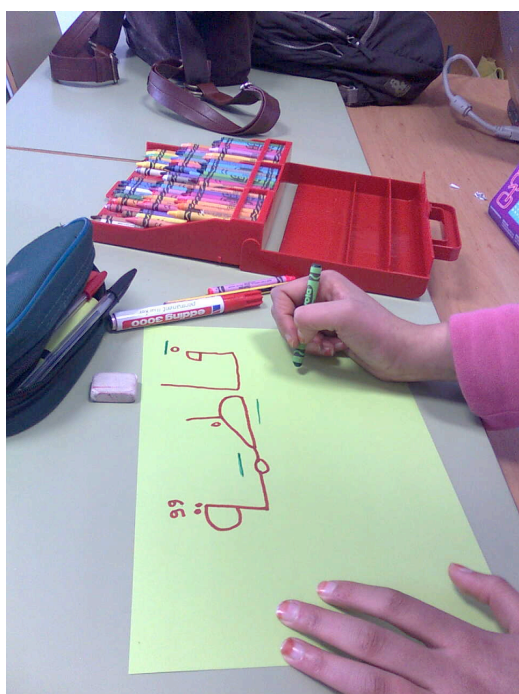
¹⁰³ También hemos empleado como fuente (última visita 17.09.2011):

<http://www.youtube.com/watch?v=yeA8st6_bAI&feature=player_embedded>



Sesión 16

En esta sesión cada uno de los estudiantes escribió su nombre en árabe, lo hicieron con la ayuda de FTM. A continuación presentamos alguna de las imágenes con los resultados:

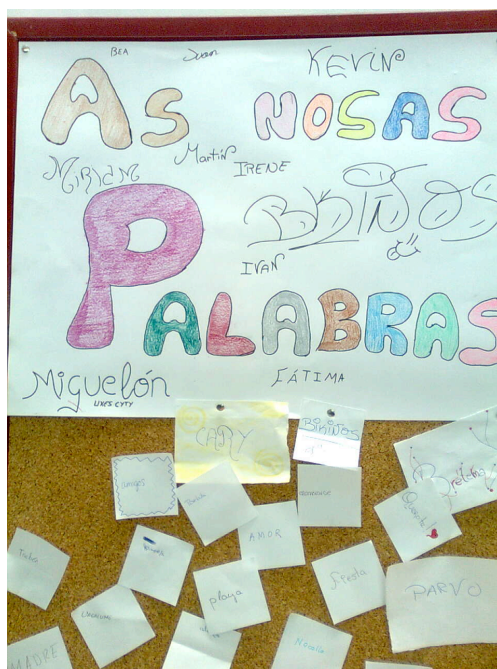


Como tarea de reflexión sobre la actividad abrimos un debate de grupo sobre los aspectos tratados: la noción de escritura alfabética frente a la no alfabética, las relaciones entre los alfabetos de diferentes lenguas (latino y griego) y el alfabeto árabe.

Sesión 17

En la emisión del programa de radio pedimos a todo el alumnado del centro que nos enviase sus palabras preferidas en cualquier lengua que eligiesen. Las respuestas se recogieron en un buzón que pusimos a su disposición.

Realizamos la misma tarea en el aula y con los resultados confeccionaron un mural cuya imagen podemos ver a continuación en el corcho del aula¹⁰⁴.



¹⁰⁴ Si comparamos esta imagen del corcho con la del primer día de nuestra entrada en el aula, comprobamos cómo las actividades y tareas realizadas habían ido transformando el espacio del aula.

Con las palabras que nos enviaron los alumnos del instituto al buzón de Radio Furoca decidimos realizar un árbol que colocamos en el corcho de la entrada del instituto. En la imagen vemos el resultado:



Sesión 18. Sesión final y autoevaluación

La sesión final la hemos dedicado a la autoevaluación mediante la correspondiente ficha que se puede consultar en los anexos. En la siguiente imagen vemos un momento de su cumplimentación por el alumnado:



5.7. Participación en la emisora de radio

Recordemos que el IES Furoca cuenta con una emisora de radio interna, radio Furoca. Está coordinada por un profesor del centro (LM). Tanto las emisiones como las grabaciones se han realizado en el horario del recreo en periodos de veinte minutos cada día.



La participación estaba abierta a todo el alumnado y profesorado. Cada trimestre se decidían las secciones de las que constaba, aunque su organización podía ir variando en función de los intereses y la disponibilidad de los participantes. En el curso 2009-2010 contaba con secciones estables, tales como: *A Palestra*, *El placer de la cocina*, *El sabio dijo*, *Música R.F.*, *La peli de la semana*, *Concello paso a paso*, *Nous allons a Paris*, *Antena de Marruecos*, *Noticias frescas*, *A noria dos libros*, *Nosas mascotas*, *Vitaminas del corazón*, *Planeta tráfico*, *El pulso del Insti*. A ellas se incorporó nuestro programa semanal *O Recuncho das linguas*.

Un día a la semana había un programa dedicado a la cultura marroquí, *Antena de Marruecos*. Este programa estaba diseñado y emitido por FTM y su hermano¹⁰⁵.

Los martes, en la segunda hora del recreo, realizábamos la grabación del espacio de nuestra sección. La emisión tenía lugar a la misma hora que realizábamos la grabación mientras se emitía la sesión grabada la semana anterior. En todos los programas ejercieron de locutoras tres alumnas porque los alumnos se negaron a emitir, aunque sí participaron en la elaboración de los guiones. Para su redacción y consenso utilizábamos la primera hora del recreo de los martes, antes de la grabación y, en muchas ocasiones, también fueron necesarias las horas del recreo de los lunes. Los guiones de cada programa fueron el resultado de las actividades que realizábamos en el aula, para su redacción.

¹⁰⁵ Alumna del grupo de 4º de PDC en el que hemos realizado las actividades. Además FTM participó en todos los programas del *Recuncho das linguas*.

Teníamos una cabecera para el programa con una banda sonora musical inicial y final, en la que se decía: "*O Recuncho das linguas...Comentaremos curiosidades, reflexións, anécdotas e novidades sobre as linguas. O Recuncho das linguas...*".

El total de las emisiones grabadas y emitidas fueron diecinueve. En un CD anexo incluimos los textos completos de cada uno de los programas y en el otro CD las emisiones de radio¹⁰⁶. Los temas tratados fueron los siguientes:

Recuncho	Tema
1	Presentación. Desaparición das linguas
2	Sobre os días da semana
3	A lingua Navi (película <i>Avatar</i>)
4	A escritura: orixe e tipos
5	O silbo gomero
6	Prexuízos cara as linguas
7	A palabra <i>cráter</i> en chinés mandarín
8	Día Internacional da Diversidade Cultural
9	Os préstamos nas linguas
10	As palabras viaxan dun lugar a outro
11	Presentación do museo <i>Verbum</i> (Vigo)
12	Lingua árabe
13	As nosas palabras favoritas
14	O significado das palabras

¹⁰⁶ Hemos de mencionar que la secuencia temática que ha surgido de las tareas realizadas en el aula no se corresponde totalmente con la secuenciación en la emisión, ya que en algunos casos teníamos más programas grabados, lo que le permitía al profesor coordinador de la emisora realizar cambios en función de las necesidades.

15	Poemas de Uxío Novoneyra (Día das letras galegas)
16	Ventaxas de ser bilingüe ou plurilingüe
17	A historia da palabra <i>incha</i>
18	O caboverdiano
19	Despedida. A fala da mocidade

5.8. Despedida

Comencé este capítulo relatando mi primera experiencia en el IES Furoca. Ahora voy a referirme al momento en el que finalicé las tareas en el aula. He de admitir mi incapacidad para despedirme, cuando inicio un curso académico me planteo cómo va a ser la presentación y qué actividades podemos realizar para tener una primera impresión de quiénes estamos en el aula, pero en el momento de la finalización y despedida son tantas las emociones que no sé cómo gestionar el cierre.

El último día de mi estancia en el centro lo celebramos comiendo bombones¹⁰⁷ y realizamos fotografías que nos pudiesen permitir dejar la huella impresa del recuerdo. En realidad, fue una despedida muy natural, como si en cualquier momento nos pudiésemos encontrar de nuevo.

Incluimos a continuación el último texto que hemos escrito para emitir en el programa de radio, ya que también aprovechamos la emisora para que los estudiantes se

¹⁰⁷ Utilizamos la marca de los bombones que llevé al aula: *Merci*, para referirnos de nuevo a la presencia de lenguas muy diversas en nuestras tareas cotidianas.

despidieran de sus compañeros, pues estos alumnos no iban a seguir estudiando en el centro el próximo curso.

RECUNCHO DAS LINGUAS 19

Bos días... Toca despedirse, todos os de 4º de PDC marchamos do instituto, aquí deixamos unha parte da nosa vida compartida cos compañeiros e profesorado... Tamén con RADIO FUROCA, a nosa radio.

Cómo nos despediríamos?...

A xente moza falamos de distinto xeito porque forma parte da nosa identidade, falamos así entre nós, pero sabemos que cando o facemos con xente adulta ou na escola é preciso cambiar de rexistro. Dentro da nosa xerga hai trazos característicos:

Emprego de sinónimos e sustitutos léxicos, sobre todo nos campos semánticos que son do noso interés: o ligue, o sexo, a bebida, o trato con outras persoas.

Tamén empregamos sufixos moi curiosos como: -eto, -eta: segurata, ordenata, novieta, careto...

Alteramos e facemos derivados das palabras. Por exemplo do verbo *cantar*, facemos *cantoso*. Empregamos prefixos para moitas palabras: SUPER, superguai, superenrollado...

FALAMOS PEOR? Non... falamos de distinto xeito... Escribimos e lemos pouco?... PARA NADA... Estamos lendo e escribindo todo o día: no Messenger, no chat, os SMS... A nosa comunicación cada vez é máis LETRADA...

ABURIÑO E QUE DISFRUTEDES

Reflexiones críticas

En este capítulo se expone el trabajo etnográfico que llevamos a cabo en el aula de 4º de PDC del IES Furoca. Las tareas, actividades y materiales empleados dentro y fuera del aula han sido diseñados con el objetivo fundamental de poner en práctica un enfoque educativo de la diversidad lingüística y cultural que enmarcado en la propuesta de los desarrollos denominados *conciencia metalingüística*, tal como hemos recogido en el capítulo 3 de este trabajo. Se trata, por tanto, de que el alumnado reconozca en la diversidad lingüística, tanto en lo que se refiere a las lenguas como a sus diferentes variedades, un proceso del que forma parte como protagonista y en el que participa activamente para desarrollar sus procesos comunicativos y sus prácticas sociales con el entorno. En definitiva, el centro de interés se desplaza de los aprendizajes de los contenidos tratados a la reflexión metalingüística y se plantea una sensibilización transversal a todos los aprendizajes lingüísticos del currículo educativo.

El hecho de que mi papel fuese el de investigadora y moderadora técnica me permite tener una perspectiva más profunda de la co-construcción de las tareas realizadas en el aula mediante la interacción, de tal modo que situarnos en esta tradición etnográfica nos va a permitir analizar la información interaccional en el próximo capítulo desde un enfoque en el que asumimos que los datos adquieren sentido dentro del proceso investigador. Además, nuestro papel activo en las tareas nos permite reflexionar críticamente sobre el papel del discurso que co-construimos con el resto de actores del aula.

El proceso y dinámica del desarrollo de los temas y bloques temáticos se planificaron desde una perspectiva interactiva y de decisión del grupo. De esta forma la

autoevaluación planteada, tanto en la mitad del cuatrimestre como al final, nos sirvió para reflexionar sobre el proyecto que estábamos llevando a cabo. En la primera autoevaluación los alumnos mostraron su sorpresa ante el descubrimiento de lenguas y de familias desconocidas para ellos. Además, todos destacaron lo positivo de las tareas realizadas.

Después de la primera evaluación, decidimos tratar la escritura en diferentes lenguas porque así lo habíamos acordado previamente. He de decir que realmente sus preferencias eran escribir en chino¹⁰⁸, aunque aprovechando que había una alumna marroquí (FTM) que sabía escribir en árabe, decidimos dedicarle mayor protagonismo a la escritura de esta lengua. Al final, esta actividad resultó muy completa y FTM se sintió protagonista de un aprendizaje por sus compañeros que nunca había compartido.

En la evaluación final destaco la motivación positiva que expresaron los estudiantes ante las tareas realizadas. Para finalizar me gustaría destacar algunas opiniones de los miembros del grupo en el siguiente fragmento que se enmarca en el debate planteado acerca de la evaluación del proyecto:

1. INV: despois de ter feitas estas actividades estades máis interesados polas linguas?/
2. JAN: noo
3. MAR: **nadita...**
4. SOL: sí \ **si dicen algo en la tele o así \ pues pones más atención**

¹⁰⁸ Reparemos en el siguiente ejemplo tomado de una discusión en grupo sobre qué tipo de actividades podíamos seguir realizando:

1. SOL: podemos hacer...aprender chino...ya está | Luz ya está.
2. JAN: me gusta más el chino que el árabe.

En todo momento han mostrado indiferencia por conocer o aprender cuestiones referidas a la cultura y lengua árabe, este distanciamiento nos ha llamado la atención. Al final del trabajo comentaremos nuestra interpretación de esta circunstancia.

5. KAT: yo sabía muchas cosas
6. INV: siiii? / que listo
7. JAN: es quee..KAT...
8. [JES canta]
9. SOL: no \ listo es \ pero...no estudia
10. JAN: síii...
11. FTM: yo aprendí mucho...
12. [×××]

Como investigadora-moderadora pregunto al auditorio si la realización de las tareas del proyecto implementado ha despertado en los jóvenes un interés por el lenguaje, en general y las lenguas, en particular. Destaco la respuesta de MAR en **negrita**: **adita**, este estudiante manifiesta en diversas ocasiones que él no ha aprendido nada¹⁰⁹. No obstante, creo que es preciso contrastar esta afirmación con la de SOL, que destaco también en **negrita** en la línea 4, y que nos da pautas sobre el tipo de conocimiento que emerge en el aula con este tipo de actividades y cómo contrasta con los conocimientos y saberes lingüísticos planteados y desarrollados en las materias del plan curricular. No voy a iniciar aquí una discusión sobre lo que significa aprender, pero sí plantear lo que será una parte importante de la discusión de los datos conversacionales del capítulo siguiente: el contraste entre los saberes lingüísticos institucionales y académicos y otros saberes lingüísticos que emergen en la discusión de los actores participantes en el aula.

¹⁰⁹ En el próximo capítulo de análisis de los datos conversacionales podremos comprobar que este alumno, MAR, toma parte muy activa en las discusiones planteadas.

CAPÍTULO 6

LA CO-CONSTRUCCIÓN INTERACCIONAL DEL CONOCIMIENTO METALINGÜÍSTICO EN EL AULA

Introducción

En este capítulo analizaremos el modo en el que los participantes co-construyen en el aula el conocimiento metalingüístico y cómo negocian los diferentes tipos de ideologías lingüísticas a través de las actividades que hemos presentado y explicado en el capítulo anterior.

La ideología lingüística abarca un amplio espectro conceptual y metodológico de definiciones y posiciones metodológicas, como puede apreciarse en la extensa bibliografía que ha ido apareciendo en los últimos años sobre esta noción como ya hemos adelantado en el Capítulo 3. Con el fin de no dilatarnos ahondando de nuevo en este aspecto, asumiremos la definición que sugiere del Valle (2007: 19-20):

[...] las ideologías lingüísticas son sistemas de ideas que articulan nociones del lenguaje, las lenguas, el habla y/o la comunicación con formaciones culturales, políticas y/o sociales específicas.

Tal como indica del Valle (2007: 20), las ideologías lingüísticas, aunque pertenecen al ámbito de las ideas y por lo tanto se pueden percibir como marcos cognitivos, emergen en las prácticas lingüísticas y metalingüísticas. De este modo, planteamos y adscribimos su análisis a un marco institucional concreto, el escolar. Nos centraremos, por un lado, en las prácticas metalingüísticas en las que los participantes co-construyen interaccionalmente con el investigador los conocimientos sobre el lenguaje y las lenguas adquiridos en el ámbito educativo, esto es, los “saberes lingüísticos” escolares, que contienen las ideologías lingüísticas institucionales. Y, por

otro lado, en las prácticas metalingüísticas que los actores sociales entrelazan en las secuencias laterales en las que la investigadora apenas interviene y en las que se negocian las ideologías lingüísticas locales.

Cuando utilizamos el concepto de ideología lingüística desde la antropología lingüística, siguiendo a Woolard (2007:130), entendemos que no se trata de un concepto empleado como simple reflejo de las relaciones sociales, sino que “**refracta** las relaciones sociales que la generan y que a la vez son organizadas por ella”¹¹⁰. Desde esta perspectiva, la autora añade que generalmente las ideologías lingüísticas sostienen la autoridad lingüística, lo que le lleva a plantear una distinción entre el sistema ideológico de la *autenticidad* y el del *anonimato* (Gal y Woolard, 2001). Este par de conceptos nos será de utilidad para situar las discusiones sobre el valor de las lenguas y sus variedades.

Siguiendo a Gal y Woolard, por *autenticidad* se entiende la expresión esencial de una comunidad, de modo que la voz “auténtica” está arraigada en un lugar y su valor es, por lo tanto, local; será lo que denominemos *ideologías locales*. Frente a éstas, están las que denomina ideologías de *anonimato*, que se presentan como una verdad natural y objetiva, como un saber neutral y universalmente disponible y no como un discurso propio y que en nuestro trabajo están representadas por las *ideologías institucionales*.

¹¹⁰ La negrilla es mía. Reparemos en que el uso del término **refractar** para este concepto se toma de la física, donde es empleado para “hacer que cambie de dirección un rayo de luz u otra radiación electromagnética al pasar oblicuamente de un medio a otro de diferente velocidad de propagación” (*Diccionario* de la RAE).

Desde este enfoque, el análisis de marcos de participación y de la organización secuencial cobrará en este capítulo una especial relevancia para evidenciar cómo las ideologías institucionales sobre las lenguas, esto es, las que emergen de lo saberes escolares, no se corresponden con las ideologías lingüísticas de los participantes, las ideologías locales. En este sentido, los resultados del análisis muestran la jerarquización y los diferentes valores que este grupo de jóvenes atribuye a las distintas lenguas y a sus variedades.

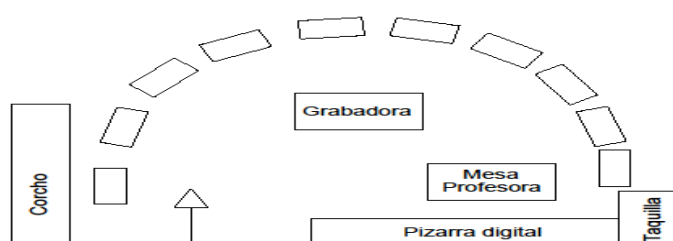
El presente capítulo lo estructuramos en tres apartados. En el primero, comentaremos aspectos relacionados con el registro de los datos en el aula y con la transcripción del corpus. El segundo está dedicado al microanálisis cualitativo de los datos y finalmente, en el tercero, expondremos unas reflexiones críticas a la luz de los resultados obtenidos.

6.1. Registro y transcripción de los datos

Como ya se ha comentado en el capítulo anterior, el método participante-observador y la recogida etnográfica de datos en el aula y en el centro educativo constituyen los pilares básicos de nuestra investigación. Además, el hecho de que la implicación de la investigadora no se limitase a la mera observación en el aula sino que ella misma ejerciese como docente ha favorecido la calidad de la información al desarrollar estrategias que favorecían el intercambio comunicativo espontáneo entre los estudiantes. Concretamente en este capítulo analizamos las prácticas metacomunicativas procedentes de las interacciones que se producen en el aula.

Estamos, por lo tanto, ante datos ecológicos, esto es, datos producidos en marcos habituales y naturales para los participantes.

Estas interacciones fueron grabadas en audio, previa autorización del equipo directivo del centro¹¹¹. Para que la presencia de la grabadora¹¹² pasase desapercibida tomamos la decisión de colocarla en el lugar señalado en el esquema de los elementos del aula que se presenta a continuación:



Pensamos que el hecho de que este instrumento técnico pasase lo más desapercibido posible redundaría en una mayor espontaneidad del auditorio, aunque, obviamente, la calidad del sonido se vería afectado¹¹³. Esta estrategia de encubrir el posible protagonismo de la grabadora ha resultado efectiva. Únicamente, en dos ocasiones, una de ellas al comienzo de las primeras sesiones, los estudiantes la mencionaron. En un primer momento de búsqueda de la ubicación más adecuada,

¹¹¹ Esta decisión estuvo condicionada por los permisos administrativos para realizar las grabaciones correspondientes. No fue posible utilizar una videocámara, lo que nos hubiese permitido contar con una riqueza mayor de datos interaccionales, no solo los verbales, sino también paraverbales y cinésicos.

¹¹² Utilizamos una grabadora Olympus Digital WS-100.

¹¹³ Tenemos que reconocer que la calidad de los datos sonoros no es muy alta, lo que dificultó enormemente la tarea de transcripción de los mismos y que muchas de las interacciones fuese imposible transcribirlas. Esto se puede comprobar en las sesiones grabadas que adjuntamos en un CD.

advirtieron la presencia del aparato y mostraron curiosidad por saber qué se estaba grabando, como se observa en el ejemplo:

Ejemplo 1

1. MIK: ¿está grabando?/
2. KAT: ¿ya?/
3. JES: es para ver si graba |
4. INV: estou probando onde teño que poñela |

En otra ocasión, al realizar una tarea conjunta en pequeños grupos, uno de los alumnos pregunta si en algún momento podrán escuchar lo que se está recogiendo en la grabadora:

Ejemplo 2

1. KAT: Luz / cuando acabe esto nos dejarás escuchar alguna clase con eso | ¿no?/
2. INV: si...si...escoitaremos as voces na grabadora\ [×××] Atención ATENCIÓN/
Imos ver os resultados| ESCOITADE | Imos escoitar |

Para la transcripción de los datos hemos adaptado las convenciones que Payrató (1995:1-66) propone para el nivel I. Según este autor, la transcripción de datos conversacionales se puede organizar en tres niveles de detalle, siendo posible, por lo tanto, realizar la selección de convenciones que mejor se adapte al tipo de análisis que se va a efectuar. Las convenciones utilizadas para la transcripción de nuestros datos son las siguientes:

Hablantes, escenarios y escena

Nivel I: descripción inicial esquemática TRES INICIALES EN MAYÚSCULA [INV]

Secuencias verbales

Nivel I: transcripción ortográfica convencional en líneas numeradas al margen izquierdo.

Unidades

Aspectos prosódicos:

Tonos: / ascendente

\ descendente

— mantenido

Énfasis: MAYÚSCULA

Pausas

Corta: |

Mediana, larga: ||

Aspectos vocales

Risas [RISAS]

Sonidos paralingüísticos

Formas convencionales literarias

Fragmentos conflictivos

Incomprensible [×××]

Comentario de la investigadora [Comentario]

6.2. Análisis de los datos

En el análisis de los datos hemos seguido una metodología cualitativa y multidisciplinar que combina selectivamente recursos procedentes del análisis de la conversación, microsociología, sociolingüística interaccional y etnografía crítica. Además, conecta con el análisis conversacional y la microsociología de Goffman (1971, 1974, 1981). El análisis parte de la descripción de la organización secuencial: se analizan los diferentes tipos de secuencias, siguiendo la clasificación etnometodológica, y se observa cómo éstas sirven para articular los diferentes tipos de marcos de participación¹¹⁴ que los hablantes entretejen en la interacción y en los que

¹¹⁴ Goffman realizó un desarrollo importante del modelo de participación comunicativa en la interacción social a través de los diferentes posicionamientos (*footings*) o tomas de posición que podían ir adoptando los participantes a lo largo de un intercambio verbal con sus

se co-construyen y negocian los saberes escolares y las ideologías lingüísticas de los actores sociales.

La noción de marco es importante para este trabajo porque nos permite anclar la experiencia etnográfica en un contexto institucional, la escuela, y, además, facilita entender el contexto que los hablantes, a través de su participación en la interacción, hacen relevante para la comprensión de las relaciones entre ellos, su relación con el entorno, su concepción de los demás y de ellos mismos. Este concepto dinámico del contexto nos proporciona el marco (*frame*) en el que trataremos de descubrir las dinámicas de relación y los principios que gobiernan la práctica escolar y social que estamos estudiando. Estos enfoques son, pues, los que nos guían en el análisis de los datos de nuestro trabajo.

Por otra parte, la investigación también se enriquece con principios de la Sociolingüística interaccional, como el análisis del code-switching que constituye uno de las piezas claves para reconstruir las ideologías lingüísticas de los participantes. Los trabajos fundacionales de Gumperz (1982a, 1982c) y los más actuales de Álvarez Cáccamo (1998), Mondada (2001, 2005, 2007), Prego Vázquez (2000, 2004, 2010) y Rampton (1995, 1998) sobre los valores comunicativos y sociales de la yuxtaposición

intervenciones lingüísticas para guiar la interpretación, esto es, para indicar el sentido de sus palabras y en qué contexto o marco situacional debían interpretarse. Duranti (2000: 395-396) explica de este modo:

El posicionamiento es una forma de discurso metapragmático [...] mediante el que hacemos saber al oyente cómo debe tomarse un enunciado, la fuerza ilocutiva que deseamos darle, el escenario en el que debería entrar, el personaje por el que, o a quien, habla o en nombre de quien habla. [...] los seres humanos existen en tanto que seres sociales, precisamente porque son entidades que pueden asumir diferentes personajes sociales y representar diversos puntos de vista.

de lenguas en un mismo episodio interaccional constituyen puntos de partida para el análisis de las alternancias lingüísticas de los datos.

Por último, los resultados del microanálisis cualitativo se interpretan desde la perspectiva de la Etnografía sociolingüística crítica (Heller 1999; Heller 2001; Heller y Martin Jones 2001; Blommaert, 2007), lo que permitirá explicar cómo los diferentes valores simbólicos y la jerarquización que estos participantes atribuyen a las diferentes lenguas y a sus variedades afloran en la micropráctica verbal. La aplicación del concepto sociolingüístico *escala* (Wallerstein, 1983; Blommaert, 2007), anticipado ya en el Capítulo cuatro, servirá para este propósito en las reflexiones críticas finales.

6.2.1. La co-construcción interaccional del saber escolar en el marco de participación investigador/alumno: Las ideologías lingüísticas institucionales

La puesta en práctica en el aula de las actividades que hemos descrito en el capítulo anterior permite que afloren los conocimientos metalingüísticos que han adquirido los estudiantes sobre el lenguaje y las lenguas a lo largo de su escolarización obligatoria. Estos conocimientos los hemos catalogado como *saberes lingüísticos* procedentes del ámbito institucional, es decir, del ámbito escolar y de los materiales empleados en el currículo educativo.

Hemos observado que, básicamente, este tipo de conocimientos se desarrolla en prácticas comunicativas que se organizan en secuencias constituidas por pares adyacentes de pregunta y respuesta. Tal como sabemos, un par adyacente es una secuencia de dos enunciados, uno junto al otro, que producen dos hablantes distintos (Schegloff, 1972 y 1984; Sacks et al., 1974: 74). Cuando los hablantes generan la

primera parte de un par adyacente crean un marco interpretativo, ya que lo que va a suceder posteriormente depende de la interpretación realizada por el receptor de la primera parte del par (Duranti, 2000: 337-340). Los pares adyacentes son, pues, “mecanismos para restablecer la **intersubjetividad**” (Duranti, 2000: 343), es decir, la construcción de una actividad común, lo que tiene enorme relevancia en la planificación del saber escolar, de tal forma que es un patrón interaccional empleado recurrentemente en el aula (Sinclair y Coulthard, 1975; Stubbs, 1987).

Como hemos observado en los datos analizados, en el par pregunta/respuesta, la investigadora¹¹⁵ inicia el turno de pregunta y el estudiante responde únicamente a aquello que se le demanda. De esta forma, los actores sociales co-construyen un marco de participación en el que asumen que el control interaccional lo tiene la investigadora, ya que es quien introduce la pregunta sobre un tema o aspecto que considera relevante para el conocimiento que configura ese saber institucional y, por lo tanto, se activan los papeles de docente/discente en un marco asimétrico en el que el docente controla la secuenciación y la temática conversacional.

Esta organización estructural la encontramos de forma más frecuente en las tres primeras sesiones, ya que los estudiantes estaban más habituados a realizar actividades en el aula en las que las prácticas comunicativas se suelen producir en secuencias de turnos vinculados: Inicio, Respuesta. En este modelo los docentes inician el turno con una pregunta sobre aspectos de los contenidos de sus exposiciones o de las tareas que los estudiantes deben realizar y estos responden con turnos breves. Para ilustrar lo que hemos comentado exponemos con cierto detalle algunos ejemplos de los datos de las

¹¹⁵ Recuérdese que en el aula el papel de la investigadora es también el de docente (Capítulo 5).

prácticas comunicativas surgidas en las sesiones en el aula al tratar los temas de las tareas expuestas en el capítulo anterior.

En la segunda sesión en el aula los estudiantes tenían información acerca del origen etimológico de sus nombres y la lengua de la que procedían estos. De esta forma, la investigadora pregunta acerca de los resultados de su investigación y los estudiantes se limitan a contestar. Veamos los siguientes ejemplos:

Origen de los nombres

Ejemplo 3

1. INV: decides o voso nome \ e da lingua da que procede\ ou que significa
2. JES: luz | é un nome latino

En el siguiente ejemplo MRM ha averiguado que su nombre es hebreo y se limita a responder cuando la investigadora pregunta.

Ejemplo 4

1. INVES: Sabes o significado?/
2. MRM: é hebreo | hija de Dios

Etiquetando lenguas

El siguiente par se enmarca en una tarea en la que vemos y escuchamos un vídeo de música de rap en la aparecen voces en diferentes lenguas. La investigadora pregunta al auditorio si son capaces de reconocer y etiquetar diferentes lenguas, (línea 1), iniciando, de este modo, la primera parte del par adyacente, a continuación diferentes alumnos completan el par (líneas 2-5). La primera respuesta la emite FTM,

alumna marroquí que habla francés, tal como podemos comprobar en el siguiente intercambio:

Ejemplo 5

1. INV: qué linguas tedes escoitado?/ diferentes linguas?/ cales?
2. FTM: francés\

SOL, BEZ y MRM también realizan sus aportaciones en los turnos 3, 4 y 5 respectivamente. Todos los participantes colaboran con datos nuevos y relevantes que contribuyen al progreso temático de la interacción. Obsérvese, además, que los turnos de participación incluyen respuestas breves que propician un discurso fluido.

3. SOL: francés \ portugués \ español || inglés \
4. BEZ: alemán\
5. MRM: italiano\

Construyendo la biografía lingüística (etiquetado estándar)

El siguiente caso, ejemplo 6, se desarrolla en una tarea en la que los estudiantes comentan las reflexiones personales acerca de su biografía lingüística. Las intervenciones se suceden de forma ordenada, en turnos que selecciona la investigadora y en los que los estudiantes responden únicamente a su pregunta. He aquí un ejemplo:

Ejemplo 6

1. INV: imos recordar o que vos dixer \ o relato da biografía lingüística | |un ou dos minutos no que relatedes as linguas que falades na casa \ cos vossos país \ COS AVÓS \ cos amigos \ na escola || empezamos?// [SILENCIO] | ti MAR que estás moi atento | empeza | a ver

2. MAR: yo | en casa hablo siempre gallego \ con mi madre | con mi padre |
mi familia habla gallego
3. INV: SEMPRE?/
4. MAR: sí
5. INV: na escola nunca?/
6. MAR: nunca
7. INV: foi a primeira lingua que aprendiche?/
8. MAR: no | el español | castellano
9. INV: pero se falas galego con eles?/ non foi a primeira que falache?/
10. MAR: yo al principio no hablaba gallego | que me daba vergüenza
11. INV: foi despois?/ logo?/ cando o falache?/
12. MAR: fue después [×××] si hablan gallego | yo lo hablo\
13. INV: na escola nunca?/
14. MAR: nunca [SILENCIO]

En el fragmento se suceden pares adyacentes entre la investigadora y MAR, el cual se limita a responder de forma breve a las preguntas que le realiza la investigadora. MAR reconoce que en la escuela “nunca” habla gallego, aunque sí con su familia. En este sentido declara que es la lengua familiar, si bien, en el turno 9 revela que en la infancia no hablaba este idioma porque “me daba vergüenza”. Ante la insistencia de la investigadora acerca de si el gallego puede ser la lengua de uso en algún momento o incluso la vehicular de la escuela, MAR responde con un único adverbio: “nunca”, que va seguida de un silencio.

Después de este silencio, línea 14, JES se autoselecciona como hablante y reformula el marco de participación dialógico que se estaba configurando entre la investigadora y MAR.

15. JES: NUNCA FALO GALEGO [RISAS]
16. MAR: alguna vez / si alguien lo habla //algún amigo

17. [RISAS]

La formalidad e institucionalidad de la interacción que estaban co-construyendo entre la investigadora y MAR se rompe con esta intervención de JES que en un tono más alto y utilizando la variedad estándar del gallego dice: “Nunca falo galego”. Es más, aunque JES afirma en este enunciado que no habla gallego, curiosamente el enunciado está en gallego. Incumple la máxima de calidad en su intervención, produciéndose una implicatura conversacional. De hecho, sus compañeros responden con risas, interrumpiéndose definitivamente la formalidad previamente articulada. Debemos observar que, aunque estructuralmente esta intervención completa la pregunta inicial de la entrevistadora (línea 13), el destinatario de la misma finalmente parece que es el auditorio. Se produce una tipo de comunicación triangulada a la que nos referiremos con detalle en el apartado siguiente, dedicado a los marcos de participación establecidos entre iguales.

JES reformula el marco de participación y los indicios de contextualización de este cambio en la interacción son el uso de un tono más elevado, la alternancia a una variedad del estándar gallega y el incumplimiento intencionado del principio de cooperación de Grice (1975). Todo esto contribuye a configurar una alternancia de lenguas metafórica, con la que JES parodia la variedad del gallego estándar y la presenta como la voz de otro, cuestión que analizaremos con detalle en el siguiente apartado¹¹⁶. MAR retoma el turno (línea 17) y reactiva el marco de participación que había configurado con la investigadora (línea 16). No realiza ningún comentario y se limita a contestar aquello que académicamente puede ser adecuado, lo que vuelve a

¹¹⁶ En el apartado relativo a las ideologías lingüísticas comentaremos el empleo metadiscursivo del code-switching.

producir risas en sus compañeros (línea 17). En esta secuencia emergen, pues, los conocimientos más académicos y normativos de las lenguas:

El siguiente fragmento se inicia con la intervención de la investigadora inmediatamente después de las risas de los estudiantes (línea 17). Ella vuelve a activar el marco formal para dar paso a la participación del turno de KAT, que ya responde a la pregunta iniciada en el turno 1 de este episodio comunicativo.

Ejemplo 7

1. INV: veña...seguimos
2. KAT: yo en casa hablo gallego y aquí castellano
3. INV: na escola nuncaa...?
4. KAT: noo...
5. INV: e a primeira lingua que aprendiche foi o galego?
6. KAT: CLARO || na aldeaa...

Se reproduce el patrón pregunta/respuesta, analizado en los apartados anteriores, que se corresponde con el marco de participación institucional. Como MAR, KAT introduce respuestas breves y relevantes. KAT declara no hablar nunca gallego y la razón va implícita en su respuesta del turno 23. A la pregunta de si fue el gallego la primera lengua que aprendió responde: “CLARO || na aldeaa...” Eleva el tono, cambia de código y deja en suspensión aldeaa...para reafirmar que el gallego es la lengua de uso habitual en el entorno en el que se crió, aunque una vez más la implicatura es que ese gallego que aprendió no es el gallego que “debe” utilizar en el entorno académico y que por lo tanto no usa de forma habitual. Nuevamente la alternancia lingüística vehicula los valores que los participantes asignan a las lenguas

y a sus variedades, cuestiones que desarrollaremos con más detalle en el apartado siguiente.

En el turno de JES, en el ejemplo siguiente, 8, aparece el uso escolar del gallego, o al menos del gallego normativo. JES afirma que no lo habla ni en la clase de gallego, pero sí lo emplea para la escritura:

Ejemplo 8

1. INV: en clase de galego? falas galego?
2. JES: hablo castellano\ menos escribirrr
3. INV: por qué?
4. JES: no sé

JES no sabe por qué no hace uso de esta lengua al hablar y sí al escribir¹¹⁷, pero está habituada al empleo académico de la lengua gallega en los libros de texto y a responder por escrito en esta lengua en ejercicios de clase y en exámenes. Parece que el gallego escrito tiene una mayor presencia que su uso oral en el entorno escolar.

Lengua materna (etiquetado no estándar)

En conexión con los resultados de la biografía lingüística surge el concepto de lengua materna y de nuevo en el siguiente intercambio comprobamos que hacen uso de las prácticas escolares establecidas. Han visto un breve documental y la investigadora inicia un intercambio para comprobar que han estado atentos. Esta tarea es muy habitual en el ámbito académico.

¹¹⁷ El hábito escolar que pueden tener los estudiantes de utilizar la lengua gallega como la lengua de la escritura lo hemos podido comprobar en las encuestas de autoevaluación de estas actividades que han cubierto estos estudiantes. En los Anexos podemos ver la encuesta de JES escrita en gallego.

Ejemplo 9

1. INV: no documental falan de lingua materna \ tamén se fala de lingua primeira \ lingua inicial \ sabedes o que é lingua materna?/
2. SOL: síii/ claro\ la lengua que hablamos primero \ la mía gallego con gheada [RISAS]

Observamos que en este turno de participación SOL no emite solo una breve respuesta sino que ya se atreve a matizar la variedad de gallego con la que puede sentir más identificada según sus orígenes, una variedad con *gheada*¹¹⁸, aunque esta apreciación desencadena las risas del resto de sus compañeros.

Relaciones entre las lenguas

En las tareas realizadas en el aula con alguno de los materiales referentes a los números y los días de la semana en diferentes lenguas los estudiantes emplean los conocimientos que han ido adquiriendo en las distintas lenguas que han estudiado en los años de escolarización, por lo que son capaces de resolver fácilmente las tareas planteadas. En este marco la unidad secuencial empleada vuelve a ser el par adyacente, de pregunta/respuesta, cuando se trata de resolver dudas o responder a cuestiones lingüísticas, tal como se puede observar en el siguiente fragmento:

Ejemplo 10

1. INV: xa sabedes \ vos falastes aquí un día de que hai linguas románicas que evolucionaron do latín...
2. JAN: síi

¹¹⁸ La *gheada* [he'ada] (o *geada*) es un rasgo fonético, propio de la lengua gallega, que consiste en pronunciar el fonema oclusivo velar sonoro /g/ como aspirado faríngeo sordo y puede llegar a pronunciarse como fricativo velar [x], semejante a la pronunciación de la grafía *j* del castellano.

3. INV: entón son moi parecidas \ non?
4. TODOS: Sí
5. INV: aquí vedes logo || Un \ Uno
6. FTM: an
7. INV: hai outros que non se parecen tanto \ o que tedes é que agrupar según o que vexades que poden ter de común nesas linguas || está entendido?
8. TODOS: Sí
9. [Instruccións para facer os grupos de traballo. Son dous grupos de tres integrantes, e un de catro. Moito ruído e movendo mesas para recolocarse]
10. [Moito ruído ó traballar][Están centrados na tarefa e van facendo aproximacións sonoras dos resultados. Os resultados nos paneis]

Los casos analizados muestran cómo el par pregunta/respuesta sirve para que la investigadora y los estudiantes construyan un marco de participación formal e institucional en el que se reproducen las ideologías de la institución académica, las denominadas ideologías institucionales, a través de los saberes escolares. Como se puede observar, los saberes escolares incluyen los contenidos curriculares y prescriptivos sobre el lenguaje, las lenguas y sus variedades.

Como hemos comprobado, estos marcos institucionales se interrumpen a lo largo de la interacción cuando los participantes introducen secuencias laterales en las que establecen marcos de participación entre iguales. En estos surgen otro tipo de prácticas metalingüísticas en las que afloran las ideologías lingüísticas del grupo, las que llamamos ideologías locales, a las que dedicaremos un espacio detenido en el siguiente apartado.

6.2.2. La co-construcción interaccional de las ideologías lingüísticas en el marco de participación entretejido entre iguales: Las ideologías lingüísticas locales.

Frente a los saberes escolares e ideologías institucionales analizados en el apartado precedente, en este apartado nos centraremos en el modo en que subyacen las ideologías lingüísticas que los actores sociales reproducen en su discurso, que hemos denominado ideologías lingüísticas locales.

Desde el punto de vista estructural, hemos advertido que las ideologías lingüísticas de los participantes se reproducen y co-construyen en marcos de participación que se entreteje entre iguales, organizados discursivamente en secuencias laterales que rompen la interacción asimétrica investigadora/estudiante. Las secuencias de lateralización provocan una discontinuidad en el discurso pues se establece con referencia a una secuencia central que se estaba desarrollando (Gallardo Paúls, 1996: 140).

Como vamos a comprobar en los ejemplos de los datos registrados en el aula, en unos casos se trata de lateralizaciones internas, es decir, surgen rectificaciones o aclaraciones; y en otros, son lateralizaciones externas, interrupciones por diversos motivos contextuales. El hecho de que surjan como interrupciones, permite que un hablante que tenía el papel de oyente pase a emitir turnos iniciativos, estos turnos pueden permanecer como turnos sueltos o pueden desencadenar un desarrollo discursivo que se organice en una secuencia completa.

En el corpus de datos se aprecian fundamentalmente dos tipos de prácticas comunicativas entre iguales y en secuencias laterales en las que se negocian y co-

construyen las ideologías lingüísticas locales: (a) prácticas metalingüísticas en las que los participantes etiquetan y valoran lenguas y variedades y (b) prácticas metapragmáticas en las que a través del code-switching metafórico los participantes *refractan* su voz y las de otros grupos sociales que tienen otras lenguas y variedades (Prego Vázquez, 2000; 2007b). De forma más sutil afloran también los valores y prejuicios que estos actores sociales tienen hacia otras lenguas y variedades.

6.2.2.1. Prácticas metalingüísticas en las que los participantes etiquetan y categorizan lenguas y variedades.

Los ejemplos que comentaremos a continuación ilustran la categorización que los adolescentes realizan de diferentes lenguas y variedades y que ponen de manifiesto las ideologías locales. En este sentido, los datos aportados en esta sección permiten observar el punto de vista de los actores sociales y partir de una perspectiva de análisis émica. Comprobaremos cómo, a través de las diferentes secuenciaciones, emergen esas categorizaciones y cómo los jóvenes verbalizan reflexiones que les sirven para etiquetar variedades con las que ellos mismos se identifican. Tal como dice Calvet (2004: 295):

[...] cada vez que se bautiza *unha* lingua, que se lle dá un nome particular, tamén se lle dá consistencia á ficción da lingua: a lingua existe en tanto que existen as linguas.

Por nuestra parte, añadiremos que cada vez que se etiqueta una variedad, que se le da un nombre particular, se debe a que el grupo social se identifica con ella. En este sentido Payrató (1996: 56) explica que no es posible clasificar de un modo categórico las diferentes variedades y registros de una lengua, sino que son nociones

teóricas que se aplican a un conjunto muy heterogéneo de datos, lo que en la realidad conlleva una simplificación del continuo lingüístico.

De la inteligibilidad entre lenguas

El ejemplo 11 tenemos que enmarcarlo en una sesión dedicada a presentar la diversidad lingüística, en la que los estudiantes habían escuchado un rap en diferentes lenguas y habían respondido a las preguntas de la investigadora. Aprovechando la curiosidad manifiesta de los estudiantes la investigadora propone una tarea: realizar una encuesta en el instituto para averiguar cuántas lenguas están presentes en el centro educativo (línea 1, ejemplo 11). A partir del turno de apertura de la investigadora se inician las secuencias laterales en las que los participantes negocian y reconstruyen sus ideologías lingüísticas, en las líneas 3, 4, 6 y 8 intervienen por autoselección SOL, KAT y JES. Veamos con cierto detalle cómo se desarrolla:

Ejemplo 11

1. INV: imos tamén facer unha enquisa polo instituto para ver cantas linguas se falan no voso centro | si?/
2. [×××]
3. SOL: a mí me gusta el chino
4. KAT: el chino mandarín [RISAS]
5. INV: hai moitas variedades de chinés...son como linguas moi diferentes
6. KAT: japonés
7. SOL: calla||el japonés es otra lengua
8. JES: yo no distingo| pa mí son iguales
9. [TIMBRE DE CLASE]
10. INV: moitas GRACIAS | ata mañá

Una vez que la investigadora ha planteado al grupo la tarea en la que se supone que van a encontrar compañeros del instituto que hablan diferentes lenguas, SOL se autoselecciona como próxima hablante e interviene para introducir sus preferencias: “a mí me gusta el chino” y KAT aclara: “el chino mandarín”. En esta intervención KAT añade información nueva especializada, lo que es aprovechado por la investigadora para aclarar que el denominado idioma chino está constituido por variedades diferentes entre sí, que en realidad funcionan como lenguas distintas. Enseguida KAT afirma que una de éstas es el japonés, turno 6, si bien SOL le replica en el turno siguiente que se trata de lenguas diferentes y JES cierra el turno de intervenciones, turno 8, manifestando su desconocimiento: “pa mí son iguales”.

En la organización secuencial de este fragmento comprobamos de qué modo los estudiantes manifiestan discursivamente conocimientos lingüísticos que no forman parte de sus saberes curriculares y cómo en sus intervenciones son capaces de corregir aquello que no es conocimiento técnico: el chino no es japonés, son lenguas diferentes; aunque, evidentemente, el desconocimiento de ambas lleva a manifestar a JES: “son iguales”. Lo que claramente está poniendo de manifiesto es que al escuchar lenguas muy distantes de los tipos de lenguas con las que estamos familiarizados, tenemos dificultades para establecer y etiquetar las variedades que estamos percibiendo.

En el siguiente fragmento, ejemplo 12, la investigadora inicia un turno de intervenciones encaminadas a reflexionar sobre las variedades de las lenguas, en este caso sobre el inglés británico y el americano. Las secuencias laterales que se suceden a partir de la línea 1 permiten poner de manifiesto el modo en que estos jóvenes valoran ambas variedades.

Ejemplo 12

1. INV: tedes inglés? / inglés británico ou americano?/
2. MAR: inglés e latín
3. JES: inglés británico [Convencida]
4. KAT: es más cerrado el estadounidense
5. INV: notades a diferencia?/
6. KAT: sí \ es muy cerrado y raro
7. JES: sí / viniera aquí el rubio americano | más guapoo...
8. SOL: el profe americano

En la línea 1 la INV emite una interpelación al auditorio, pregunta si estudian inglés y qué variedad, especificando si se trata de la británica o de la americana. MAR se autoselecciona y contesta a la pregunta con información adicional: afirma que estudian inglés y latín, pero JES inmediatamente interviene y dice convencida: “inglés británico” y KAT reafirma la respuesta de JES, introduciendo una valoración al referirse al inglés americano que caracteriza como *cerrado* y *raro*. Esta intervención genera dos turnos de inserción con estructura de par adyacente, el 7, en el que JES interrumpe relacionando el inglés americano con un profesor que habían tenido en algún momento de su escolarización y el 8 en el que SOL lo apoya.

El criterio de *inteligibilidad* como tal noción aparece en el marco de una tarea en la que, después de buscar información sobre el idioma lengua caló, se leyeron unos textos sobre dicha lengua para que los estudiantes reflexionasen acerca del alcance de esta noción, tal como se puede comprobar en el siguiente fragmento, en el que la investigadora retoma la noción de inteligibilidad que SOL ha podido mencionar al leer en voz alta un texto.

Ejemplo 13

1. INV: inteligibles?/ qué significa? // dos variedades de lengua que son ininteligibles / que son muy diferentes \
2. KAT: el portugués?/ y el brasileiro?/
3. INV: son una lengua \ pero con diferencias
4. KAT: es como el español \ de Colombia \ por ejemplo [xxx]
5. [xxx]
6. JES: ¿el andaluz?/ ¿es español?/
7. KAT: CLARO
8. INV: sí / pero el español que hablamos en Meicende | o en Andalucía o en Cataluña es diferente \ seguimos con la biografía [xxx]

En la línea 1 la investigadora realiza una pregunta que retoma el concepto que SOL acaba de leer y cuyo titubeo evidencia que probablemente lo desconoce. Se trata de la noción de inteligibilidad que KAT enseguida ha aplicado a los ejemplos ya comentados del portugués y el brasileño, al mismo tiempo que lo hace en el turno 4 para el español en sus diversas variedades, por ejemplo *de Colombia*. Observemos que la intervención de JES de la línea 6 es una pregunta que va dirigida a la investigadora pero que se encarga de responder su compañero KAT, el andaluz es una variedad del español. El cierre del intercambio corresponde a la investigadora con el fin de mantener la conciencia sobre las diversas variedades: el español de Meicende frente al de Andalucía o Cataluña.

De nuevo comprobamos que la irrupción por autoselección en el discurso mediante secuencias laterales permite que el auditorio aclare conceptos y los aplique a lenguas y variedades diversas, de modo que la reflexión metalingüística se ve enriquecida.

De la etiqueta de las variedades

Los siguientes ejemplos que comentaremos ilustran cómo estos jóvenes etiquetan y clasifican las variedades del repertorio comunicativo tradicional de su comunidad, repertorio que incluye diferentes variedades del español y del gallego.

De gallego *pailán*, *castrapo* y *ghañán*

En el fragmento seleccionado a continuación se suceden 5 turnos de intervención en los que participan en secuencias laterales JES, MIK y MAR. El marco de intervención es la tarea en la que JES relata su biografía lingüística.

Ejemplo 14

1. JES: yo en casa hablo castellano || cuando discutimos hablo en gallego [RISAS]
gallego *pailán* \
2. [×××]
3. MIK: *castrapo* / gallego del *castrapo*
4. MAR: *ghañán* [RISAS] [×××]
5. JES: con mis amigos no hablo como con vosotros o con cualquier persona |
hablo como yo hablo \ en clase hablo castellano

La secuencia comienza con el turno de JES en la línea 1 en la que declara que habla castellano en el ámbito familiar, excepto cuando discute que emplea otra variedad del gallego, que etiqueta como *pailán*. Inmediatamente se producen dos intervenciones de lateralización interna en las que MIK y MAR interrumen sucesivamente para aclarar el etiquetado de la lengua gallega. En la línea 3 MIK recalca: “*castrapo* / gallego del *castrapo*”. Es la primera vez que aparece esta etiqueta

para referirse al gallego¹¹⁹. MAR intensifica la etiqueta peyorativa: *ghañán*, con el uso del rasgo *gheada*¹²⁰, rasgo no prestigiado, lo que desencadena las risas del auditorio. La implicatura, por tanto de las risas, es la connotación peyorativa y de bajo prestigio social de la variedad etiquetada. En el siguiente turno, línea 5, JES aclara que su forma de hablar entre los amigos es diferente de la que usa en el aula, donde opta por expresarse en castellano.

El *castrapo* se presenta como una voz auténtica por identificar esta variedad con la patrimonial de su entorno familiar: la voz arraigada al entorno local. La variedad del *castrapo ghañán* se identifica con las ideologías de la autenticidad (Gal y Wolard, 2001) frente al “castellano del aula”, adscrito al ámbito institucional, diferente al castellano familiar o a las variedades que se hablan entre amigos. Por lo tanto, el “castellano institucional” se identifica con las ideologías del anonimato.

JES y sus compañeros co-construyen en este fragmento la estratificación que para ellos tienen las diferentes variedades del castellano y del gallego: el castellano del aula, el *castrapo ghañán*, etcétera. De esta manera, afloran las ideologías locales que estos actores sociales tienen sobre las variedades dialectales del gallego y del español de Galicia.

¹¹⁹ *Castrapo* (cas[tellano] + trapo ‘estropeado’) es el nombre peyorativo que se emplea con cierta frecuencia en Galicia para referirse a una variedad del castellano que se caracteriza por utilizar léxico y rasgos de la lengua gallega. Desde el punto de vista social se considera un uso vulgar de la lengua castellana.

¹²⁰ *Gañán*, *ghañán* o *jañán* (francés antiguo *gaignant*: labrador, mozo de labranza). Se utiliza para referirse a alguien que es fuerte y rudo, generalmente un labrador.

De ghañán, ghallegho, castrapo

El fragmento que comentaremos a continuación, ejemplo 15, se enmarca en la tarea en la que los estudiantes deciden representar las lenguas del aula como resultado de la reflexión discursiva sobre la biografía lingüística. Deciden dibujar y pintar un árbol con diversas ramas en las que van representando las lenguas y variedades. Discuten y toman decisiones sobre las etiquetas que van a emplear. Veamos el análisis detenidamente.

Ejemplo 15

1. SOL: profe profe / sería / es una lengua // así en ghañán
2. INV: [Asente coa cabeza] faltan linguas
3. KAT: gallego /
4. SOL: GHALEGHO
5. MAR: GHALLEGHO / GHAÑÁN
6. JES: galego
7. MAR: que poñemos?/ un coche?/
8. JES: castrapo
9. INV: é o mesmo castrapo que ghañán?
10. SOL: sí | el castrapo es del monte \ bruto \ fuerte \ ghañán / en mi pueblo somos muy brutos hablando en plan...

Al mismo tiempo que están etiquetando las ramas del árbol de las lenguas, SOL, en la línea 1, interpela a la investigadora con el fin de confirmar su consentimiento para reproducir la etiqueta sobre la que previamente habían decidido nombrar la variedad del gallego con la que se sentían identificados en el ámbito familiar, *ghañán*, la escriben como *jañán*, tal como se puede comprobar en la fotografía. En la línea 2 la investigadora asiente con un gesto y los anima a etiquetar las ramas con otras lenguas que habían nombrado, les recuerda que no han

incorporado todos los nombres de lenguas y variedades que han ido mencionando, lo que desencadena una secuenciación lateral interna que va de las líneas 3 a la 8.

A partir del turno 3 se suceden seis secuencias laterales por autoselección, en las que los actores van añadiendo información respecto al etiquetado que consideran que debe estar reflejado en el árbol de las lenguas: *gallego* (líneas 3 y 6), *ghallegho* (líneas 4 y 5), *ghañán* (línea 5) y *castrapo* (línea 8). Reparemos en el turno suelto, el que toma MAR, en la línea 7, ya que rompe el tópico secuencial, su interrupción queda suelta, si bien implica una discontinuidad en el hilo del discurso no llega a convertirse en un nuevo tópico. La investigadora no interviene hasta la línea 9, lo hace mediante lo que se puede considerar como una secuencia lateral interna de aclaración, ya que toma la palabra para pedirles a los actores participantes una aclaración sobre cuál es la diferencia entre dos de las etiquetas que están empleando: *castrapo* y *ghañán*. SOL se autoselecciona para responder, añadiendo nueva información, con la que emite una valoración peyorativa en grado ascendente de las variedades que están etiquetando. La respuesta de SOL lleva implícito que el grado menos peyorativo estaría cubierto por *castrapo*, que con los matices dialectales del lugar de Suevos¹²¹, se convertiría en *ghañán*. Esta gradación estaría representada por este continuo:

Castrapo → del monte bruto fuerte → *Ghañán*

¹²¹ SOL vive en este lugar. San Martiño de Suevos es una parroquia localizada al norte del concello de Arteixo, puede verse en el mapa incluido en el Capítulo 4.



De ghallegho de Suevos, gallego de Loureda, ghallegho de Vimianso e Sas

En el siguiente caso, el ejemplo 16, observamos cómo se entreteje discursivamente la conciencia lingüística de estos jóvenes sobre las diferencias dialectales y sociales del gallego. En el marco de la tarea de representar el árbol de las lenguas toman conciencia de cómo se distribuye ese continuo dialectal en función de los espacios y los ámbitos que ocupan. Respecto a la organización secuencial, observamos que lo que podría haber sido una organización de pares adyacentes, ya que el fragmento se inicia con una pregunta concreta de la INV dirigida por heteroselección a SOL, se interrumpe en una secuencia lateral de la línea 5, con la intervención de KAT para pedir una aclaración a la persona que tiene la palabra y que ésta aprovecha para narrar una historia, lo que desencadena un nuevo turno de intervenciones sobre el tópico nuevo que ha introducido la hablante. De nuevo encontramos dos secuencias de pares adyacentes: investigadora / SOL, que son

interumpidos por las secuencias laterales de JES de la línea 12 y de MAR en la línea 13.

Ejemplo 16

1. INV: solo en Suevos?
2. SOL: ay / SÍ SÍ sí/ en Coruña le hablas **así** a los chicos y ya dicen \ o hablas castellano o...
3. INV: cómo?
4. SOL: normal \ **así** \ como hablo aquí
5. KAT: ¿por qué no hablas aquí **así**?
6. SOL: no me sale \ salgo de Suevos y no me sale \ DE VERDAD \ a mi madre ni una palabra en castellano \ a mi padre menos \ a mi familia a nadie | pero no\ sales de Suevos y ahí no \ con mi novio hablo gallego
7. INV: de onde é?
8. SOL: de Loureda
9. INV: e fálase distinto | en Suevos que en Loureda?
10. SOL: igual | quizá menos bruto
11. INV: poñedes logo \ ghallego de Suevos
12. JES: PAILANES
13. MAR: ghallego de Vimianso e Sas

Este fragmento conversacional se genera mientras los estudiantes están dibujando y pintando con una cartulina en el suelo. En la imagen podemos observar el dibujo de la rama *jallejo de Suevos* tal como ha quedado representada:



La investigadora interviene con una nueva cuestión muy breve. En la línea 1 toma la palabra para designar a SOL como interlocutora, ya que sabe que esta chica vive en la aldea de Suevos, le pregunta si la variedad que han etiquetado en el fragmento anterior como *ghañán*, solo se puede identificar en Suevos. A partir de esta cuestión se suceden diferentes intercambios en los que el tópico central es la reflexión sobre el modo de hablar de los jóvenes de Coruña frente a los de Suevos.

En el turno 2 SOL explica que: “en Coruña le hablas **así** a los chicos y...” Fijémonos en el uso indexical del adverbio **así** que SOL emplea con un doble valor según varíe el punto de referencia. En la línea 2 *así* tiene el valor de la variedad que la participante utiliza en Suevos, el lugar donde vive, y en la línea 4 el punto de referencia de *así* es el aula del instituto, dice: “normal \ **así** \ como hablo aquí”, ya que es el modo en el que le habla a los chicos de Coruña ciudad. En el siguiente turno, línea 5, KAT retoma el referente de Suevos y le pregunta a SOL: “¿por qué no hablas **aquí así**?”, en donde *aquí* se refiere al aula y *así* alude a la variedad de Suevos. SOL

explica en la línea 6 que cuando no está en el entorno familiar y de amistades de Suevos no puede utilizar su variedad: “*no me sale*”, explica.

Con su novio afirma que habla *gallego*, ahora utiliza esta etiqueta, por lo que la investigadora le pregunta en la línea 7 por el lugar de procedencia de su novio. Responde que es de Loureda¹²² cuya forma de hablar la caracteriza en el turno 10 como *menos bruta*. De nuevo encontramos otra caracterización gradual de las variedades de la zona, en el continuo +/- bruto.

La investigadora anima, pues, a los estudiantes a etiquetar la rama del árbol que están dibujando con el nombre de *ghallegho de Suevos*, tal como se comprueba en la imagen, lo que propicia el intercambio de JES con un juicio valorativo: “PAILANES” y en voz muy alta. Destaca el uso peyorativo del adjetivo gallego *pailán*¹²³ con el valor de *ignorante, inculto, pueblerino*.

En el siguiente turno, línea 13, MAR se autoselecciona como hablante e inicia una secuencia lateral con la que amplía la información sobre las variedades, cambia de código para introducir otra variedad del gallego con rasgo fonético de gheada y seseo: “*ghallegho de Vimianso e Sas*”¹²⁴. Esta estrategia metalingüística mediante la que otras voces entran en el aula será comentada en el siguiente apartado.

¹²² Santa María de Loureda es una parroquia localizada al este del concello de Arteixo, puede verse el mapa incluido en el Capítulo 4.

¹²³ *Pailán*, quizá se relaciona con *paiolo* (con el significado de imbécil, parvo), a su vez de *Paio*, nombre propio. Se refiere a una persona de modales rústicos.

¹²⁴ Vimianzo y Zas son dos pueblos pertenecientes a la denominada Costa da Morte (Finisterre), pertenecen a la provincia de Coruña. Los rasgos más característicos de la variedad del gallego hablado en esta zona son el uso del seseo postnuclear y la gheada. Se insertan en el denominado bloque occidental, en el área Fisterrá. La familia de MAR es de esta zona y él va con frecuencia a casa de los abuelos y a la discoteca a Ponteceso, lugar al que se desplazan muchos jóvenes de la zona las noches de los sábados. Los locales de ocio de este entorno son discotecas, pubs, cervecerías; lo que podría equivaler en las ciudades a los polígonos

Así pues, hemos comprobado que en estos fragmentos, cuando la investigadora gestiona la interacción como simple moderadora, propicia la secuencialización lateral en la que los actores sociales reflexionan sobre las variedades dialectales y entretejen entre iguales las ideologías locales. Éstas contrastan con las ideologías institucionales que emergen, sobre todo, en la organización discursiva de pares adyacentes investigador/estudiante descrita en el apartado 2.1. En el siguiente cuadro, a modo de sumario, representamos la gradación semántica que emerge en los procesos discursivos descritos:

Variedades	bruto	fuerte	del monte	pailán
Castrapo	—	—	—	—
Gallego de Loureda	—	—	—	—
Ghallegho de Suevos	—	+	+	+
Ghañán	+	+	+	+

Representaciones de las lenguas del estado español

Otro aspecto que desencadena la intervención de los actores en diversas secuencias lateralizadas gira en torno al tópico de las representaciones que estos jóvenes realizan sobre las diferentes lenguas cooficiales del Estado español, cuestión que nos lleva a reflexionar acerca del modo en que se entrecruzan diferentes identidades. En el episodio siguiente confrontan la identidad española a otras identidades, como la catalana, la vasca o la gallega. Reparemos en el papel que el

industriales en los que se centraliza un ocio de música electrónica: house, tecno, trance, etc. Pensamos que este aspecto puede ser relevante, aunque no ha sido objeto de nuestra investigación.

fútbol y los medios de comunicación juegan en la percepción que estos jóvenes tienen de las otras nacionalidades del Estado español.

El fragmento que vamos a analizar, ejemplo 16, se enmarca en la tarea de reflexión sobre los nombres de los días de la semana en diversas lenguas. SOL lee un texto en el que se expone el significado de la palabra *semana* y de los días de la semana e inmediatamente se desencadenan diferentes secuencias laterales en las que se observan tres ejes temáticos fundamentales. El primer intervalo temático va de la línea 1 a la 7, en el que relacionan el texto leído por SOL con la asignatura de Cultura Clásica. En el momento en el que interviene la investigadora, línea 12, con una pregunta dirigida al auditorio sobre las relaciones entre el léxico de los días de la semana en diferentes lenguas se genera otro eje temático, de las líneas 13 a la 18, en el que emergen ideologías sobre el catalán y el vasco. A partir de la línea 19 a la 26 la atención discursiva se desvía; primero, de la línea 19 a la 23, en torno a un nombre vasco, amigo del padre de SOL y de la 24 a la 26 acerca de los clientes del padre. En el turno 31 la investigadora focaliza de nuevo el tema en las cuestiones ideológicas sobre el catalán y de este modo se produce un regreso a la temática anterior, en las líneas 32 a la 43. En los dos últimos turnos, líneas 45 y 46, aparece el tema de la identidad gallega frente a la española.

Ejemplo 17

[SOL le un texto sobre o significado de semana e os días da semana]

1. SOL: esto lo vimos en cultura clásica \ en cultura clásica estamos estudiando los dioses \
2. KAT: si \
3. MAR: somos muy listos \
4. INV: pois sii || fíxadevos a relación que hai entre os nomes dos días da semana e os deuses \

5. JES: sí...sí.../
6. INV: como son en inglés os días da semana?
7. [Responden varios ó tempo]
8. INV: como rematan en inglés?/ e en francés?/ e en catalán?
9. KAT: el peor idioma que hay \
10. INV: por qué?/ Non vos gusta o catalán?/
11. MAR: el vasco menos
12. INV: que pasa co vasco?/ co eusquera?/
13. SOL: yo tengo un amigo vasco \
14. KAT: asquerosos los catalanes
15. INV: falas con el en vasco? entendes algo?
16. SOL: no...pero...como sabe hablar español...
17. JES: es muy raro || de que familia es?
18. INV: pois non se sabe \ eh...eh | como se chama?
19. SOL: es amigo de mi padre \ cállate joder [Dille a MAR que está rindo cara
ela] \ Asier
20. KAT: Asier? /
21. SOL: ASIER
22. MAR: hay un jugador de fútbol que se llama así [×××]
23. SOL: eu non...eu non quero...mi padre sabe de muchos sitios por ahí \ mi
padre vende el cupón y como le van clientes de romanos...
24. INV: romanos?
25. KAT: rumanos gitanos
26. SOL: sí...y chinos || muchos y entonces él aprende \
27. INV: pero por que decías iso do catalán? / por qué non vos gusta? /
28. SOL: porque son del Madrid...
29. INV: ah...ah...
30. MAR: yo no soy del Madrid y no me gustan los catalanes
31. INV: por qué? / coñeces moitos? /
32. JES: no quieren ser españoles \ no quieren ser españoles porque no les da la
gana\

- 33.KAT: pues claro...pues claro \ qué piensan ellos?/ pues el Barça...pues la selección de Cataluña [Unha discusión acalorada. Moito ruido]
- 34.INV: a ver / imos escoitar/ deixade falar \
- 35.KAT: en los deportes...en el fútbol...también está la política || no quieren ser españoles tampoco\
- 36.INV: pero...cantos cataláns coñeces?
- 37.MAR: ninguno | ni falta que hace \
- 38.JAN: yo dos
- 39.INV: e caénche ben?/
- 40.JAN: sí...porque son del Barça igual que yo\
- 41.[RISAS]
- 42.MAR: visca el Barça | VISCA EL BARÇA\
- 43.KAT: no quieren ser españoles || es lo que odio | no quieren ser españoles\
- 44.INV: vós que queredes \ ser españoles ou galegos?
- 45.MAR: yo gallego \ pero gallego de España \ [xxx]
- 46.[Discusión de fútbol]

A lo largo de este largo fragmento, constituido por 46 turnos, la investigadora solo participa en 10 intercambios y tal como vamos a observar a continuación, lo hace con la intención de focalizar la temática y de que los desvíos no se alarguen demasiado. Las secuencias se desarrollan en sucesivas lateralizaciones por autoselección en las que intervienen SOL, MAR, KAT, JES y JAN.

El fragmento se abre con los turnos de intervención que se relacionan con la tarea de reflexión acerca de los días de la semana en diferentes lenguas, cuando en la línea 12 la investigadora pregunta sobre los resultados de la tarea, que podemos ver en la imagen X, y pregunta cómo son las terminaciones en inglés, francés y catalán se produce la intervención de KAT, en la línea 13, para manifestar su actitud negativa hacia la lengua catalana: “el peor idioma que hay”.



A partir de esta declaración se desencadena un eje temático sobre las lenguas del Estado español: “el catalán es **el peor idioma**”, pero MAR manifiesta que el “vasco menos”. La investigadora les pregunta acerca de las razones de sus aseveraciones, línea 10, intentando que focalicen la atención en sus experiencias individuales y reflexionen sobre las afirmaciones que realizan, ya que las respuestas parecen implicar estereotipos e ideologías muy asentados en ciertos medios de comunicación.

Ante la pregunta de la investigadora SOL responde que tiene un amigo vasco, aunque utilizan la lengua común entre ambos, el español. El relato de esta experiencia facilita la participación de JES quien dice: “es muy **raro**” (se refiere a la lengua vasca) y conectando con la tarea de relacionar las lenguas y buscar similitudes y diferencias entre ellas, pregunta: “de qué familia es?”. La investigadora no quiere desviar el eje temático hacia las familias lingüísticas, por lo que su respuesta a la inquietud de JES es breve: “pois non se sabe” y da opción a que SOL siga interviniendo narrando la

historia del amigo de su padre. En el turno 23 increpa a MAR para que la deje proseguir y al nombrar al amigo de su padre, *Asier*, interviene KAT, ya que por lo que dice MAR en la línea 22, relaciona este nombre con un futbolista.

A pesar de las lateralizaciones que interrumpen el hilo de la historia de SOL, ésta prefiere proseguir su narración y así, en la línea 23 cuenta que su padre, como vendedor del “cupón”¹²⁵, conversa con clientes de diferentes lugares y así dice: “le van clientes **de romanos**”, si bien ante la extrañeza de la investigadora en la línea 24, KAT inmediatamente se autoselecciona para participar en la conversación y emite un turno aclaratorio: “rumanos gitanos”. JES sigue enumerando las nacionalidades de los clientes de su padre: “chinos || muchos y entonces él **aprende**”. Éste **aprende** debemos interpretarlo en el sentido de que sus prácticas comunicativas se modifican y cambian en función de la lengua de sus clientes¹²⁶.

La investigadora vuelve a reconducir la conversación al eje temático central y pregunta de nuevo en el turno 25 las razones de esas afirmaciones tan negativas hacia los catalanes lo que genera otra lateralización secuencial con las intervenciones de JES, KAT, MAR y JAN en las que emergen esas ideologías, que son fruto de los enfrentamientos en el fútbol y la política: los del Barça frente a los del Madrid y los

¹²⁵ El padre de SOL es ciego y vende lotería de la ONCE. Las intervenciones de la estudiante fueron muy interesantes en la tarea en la que hemos tratado aspectos de la escritura, ya que habló de la experiencia de su padre y de cómo aprendió a leer en alfabeto braille. Sus compañeros mostraron mucho interés en lo que contó. Este suceso es un ejemplo de cómo las experiencias personales de los estudiantes emergen y proporcionan conocimientos nuevos a todo el auditorio del aula.

¹²⁶ Su padre tiene el puesto de venta de lotería en Meicende, pueblo de la parroquia de Pastoriza concello de Arteixo, parroquia donde está enclavado el IES Furoca. En este lugar vive una comunidad de gitanos rumanos. Tal como hemos expuesto en el capítulo anterior, los mercados y los lugares donde se llevan a cabo prácticas comunicativas se han ido modificando en este concello por la población de muy diversos orígenes.

españoles frente a los nacionalistas. MAR, partidario del Barça, trae la voz en catalán en un tono muy elevado: “VISCA EL BARÇA”.

Fijémonos en que aparece el binomio: ser español / ser catalán, como un par excluyente. Por lo que la investigadora pregunta al auditorio, utilizando para ello el pronombre personal de segunda persona de plural *vós*, por sus preferencias de conceptualización identitaria, si optan por *ser españoles ou galegos*. MAR responde: “gallego de España”.

En definitiva, los diferentes ejemplos analizados en esta sección muestran cómo el etiquetado de lenguas y variedades realizados por estos jóvenes en las secuencias laterales vehiculan sus ideologías lingüísticas locales. Este tipo de categorización constituye una práctica metalingüística que permite observar, desde un punto de vista émico, cómo estos actores sociales jerarquizan no sólo las lenguas y variedades de su propio repertorio lingüístico sino que también califican las otras lenguas del Estado español: catalán o vasco y valoran las lenguas de otras comunidades: inglés, chino, japonés, etcétera.

Los datos muestran el modo en que estos jóvenes sitúan al castellano/español en el marco institucional: “en clase hablo castellano” –fragmento 8- y cómo presentan el ámbito de lo “español” como lo neutral y lo inclusivo: “soy gallego de España”. Este “español/estándar” nunca se muestra con descalificativos en los ejemplos. Está en un espacio “neutro”. Parece estar por encima de cualquier valoración. Lo adscriben, por lo tanto, al ámbito institucional (Gal y Woolar, 2001) y se presenta como vehículo de las ideologías lingüísticas del anonimato. No es el caso de las diferentes variedades del español: el castrapo o el castellano de Coruña, las diferentes variedades del gallego

o las otras lenguas del estado español. En todos estos casos, los participantes, como hemos observado, aportan calificativos con los que jerarquizan estas lenguas y variedades, y vehiculan con estas prácticas metalingüísticas sus ideologías lingüísticas locales.

6.2.2.2. Prácticas metapragmáticas en las que los participantes introducen otras voces en el aula.

Otra práctica relevante en el corpus a través de la cual los participantes reproducen sus ideologías lingüísticas es el uso del code-switching metafórico (Gumperz, 1982)¹²⁷. Con este recurso representan en el escenario del aula, a través del discurso referido, las voces de los diferentes grupos sociales (Prego Vázquez, 2000), lo que hemos denominado *otras voces* en el aula. La voz de los participantes se *refracta* para representar, parodiar y, por lo tanto, valorar las voces y los usos lingüísticos de “los otros” (Prego Vázquez, 2004). En los datos son especialmente llamativas los code-switching español/variedad dialectal del gallego, similares a los analizados en Prego Vázquez (2000). De la misma manera que en los casos estudiados por esta autora, los actores sociales movilizan las prácticas comunicativas híbridas para reconstruir interaccionalmente su posición como grupo enclavado en el continuo que se entreteje entre lo rural y lo urbano de esta comunidad.

Tal como ha estudiado Prego Vázquez (2000) en las prácticas discursivas de la comarca de Bergantiños, las redes rurales tradicionales se han ido transformando hacia

¹²⁷ Para el análisis será de gran utilidad la distinción propuesta por Gumperz (1982) entre code-switching *situacional* y *metafórico*. El primero se refiere a la alternancia lingüística cuando se produce un cambio en el que interviene el contexto, por ejemplo: de situación, de actividad o de interlocutor; el segundo, implica la utilización de la alternancia con efectos comunicativos, como por ejemplo, resaltar los efectos del discurso citado o el énfasis de un enunciado repetido en la otra lengua. O, como en nuestros datos, parodiar.

unas redes más urbanas, lo que propicia la aparición de redes *transurbanas*, en las que sus integrantes participan simultáneamente en las redes rurales y en las urbanas. La investigadora comprueba cómo se manifiesta y reconstruye esta situación mediante el empleo de mecanismos discursivos como la alternancia de variedades lingüísticas, el *crossing* lingüístico (Rampton, 1995, 1998) y las reformulaciones y reparaciones translingüísticas (Álvarez Cáccamo, 1993, 1997; Lesley Milroy y Li Wein, 1995). Constataremos que en las prácticas comunicativas de estos jóvenes sucede algo similar.

Asimismo, los cambios producidos en la última década en esta comunidad han propiciado la incorporación de grupos sociales de otros países y de grupos étnicos diferentes, entre los grupos más numerosos se encuentra el de los gitanos. La multiculturalidad, como ya señalamos en capítulos anteriores, define el término municipal de Arteixo y de forma muy heterógena el centro educativo que es objeto de nuestra investigación. Ahora bien, comprobaremos de qué modo se produce la integración de las *otras voces* en el discurso referido que emplean estos jóvenes y si este es un recurso que da voz a todos los grupos.

La voz de algunos de estos nuevos grupos sociales también se refracta con code-switching de la misma manera que en los casos de *crossing* analizados por Rampton (1995, 1998, 2006). En sus trabajos Rampton (1995, 1998, 2006) estudia las prácticas discursivas intergrupales e interculturales entre adolescentes de orígenes étnicos diversos en barrios obreros ingleses, en ellas observa un tipo especial de code-switching metafórico que denomina *crossing*. Esta práctica consiste en introducir en el

discurso voces de otros grupos étnicos con la finalidad de crear un espacio social común transétnico.

La voz del ghallegho, ghallegho de Suevos

El siguiente caso, ejemplo 18, corresponde al marco de intervención de FTM, una vez realizada la tarea de reflexión sobre la biografía lingüística, analizada en las páginas precedentes.

Ejemplo 18

1. FTM: con mis padres hablo en árabe \ con mis hermanos a veces en español || con mis vecinos en gallego
2. INV: falas galego?
3. JES: ¿sabes hablar gallegoo?/ [Con extrañeza]
4. MAR: joder / si FTM nunca.../ [RISAS]
5. FTM: con mis amigos | castellano siempre [RISAS]
6. MAR: ME CAGHO NA LECHE \
7. INV: insultas en galego?/ [×××]
8. MAR: sí / yo si me cabreoOO...
9. KAT: me cagho na puta madre / [×××] [RISAS]

El fragmento comienza en la línea 1 con la intervención de FTM quien se presenta ante el auditorio como una joven marroquí que habla árabe en su entorno familiar, aunque con sus hermanos declara que a veces habla español y con sus vecinos lo hace en gallego. Parece que FTM quiere presentar una imagen de joven marroquí perfectamente integrada en su entorno y que, además, puede usar la lengua habitual de sus vecinos que es la lengua gallega. Esta posición desencadena una secuencia lateral con la irrupción de JES por autoselección quien en el turno 3 interviene para manifestar su extrañeza por la afirmación de FTM de que habla gallego

y le sigue la de MAR, turno 4, para confirmar la extrañeza de JES, lo hace con el empleo del adverbio *nunca* y en suspensión, lo que desencadena las risas del auditorio. Estas risas explican el turno de intervención de FTM, línea 5, con su afirmación: “con mis amigos | castellano siempre”.

Reparemos en que las risas del auditorio son enormemente reveladoras, ya que el resto de actores sabe que FTM no habla gallego con los rasgos propios de la variedad que forma parte de su repertorio, por lo tanto la imagen de FTM hablando gallego con sus vecinos les produce extrañeza. Tal como hemos observado en los análisis precedentes, en el aula parece que tienen cabida dos variedades de gallego, el normativo o académico, que emplean fundamentalmente para escribir y el que está al margen de la escuela, el que usan en su ámbito más privado.

Debemos notar que al turno de intervención de FTM le sigue otro de MAR, línea 6, con un cambio de código. Emplea el gallego con gheada y emite una blasfemia que interpretamos como una reafirmación masculina, de hombre rústico que, elevando la voz, se impone a su compañera: “ME CAGHO NA LECHE”¹²⁸.

Ante esta respuesta la investigadora opta por preguntarle a MAR si los insultos los profiere en gallego y en la respuesta de éste va implícito que ésta es la lengua que usa para los tacos e insultos. Así en la línea 8 manifiesta: “sí / yo si me cabreOO...”, elevando la voz al final. Esta intervención desencadena el turno de KAT, quien irrumpe en la conversación para aliarse con MAR, ya que KAT también es un hombre y emite un insulto en el que de nuevo emplea el gallego con gheada: “me cagho na

¹²⁸ No hemos tratado las diferencias de género, si bien creemos que es un tema de interés que puede ser objeto de una futura investigación.

puta madre”. Ambas intervenciones seguidas desencadenan las risas del auditorio lo que entendemos como una reafirmación de lo que han manifestado. Así pues, entre las líneas 4 y 9 se produce una secuenciación lateral externa en la que dos actores se autoseleccionan para mantener unos intercambios que rompen la continuidad semántica de la secuenciación. La investigadora retoma el foco de la intervención de FTM. Entre las líneas 10 y 15 se suceden una serie de pares adyacentes entre la investigadora y FTM que de nuevo es interrumpida por la intervención de JES. La investigadora le pregunta a FTM si habla árabe marroquí, ésta no solo se limita a responder, sino que emite un juicio de valor sobre esta lengua en la línea 13: “sí \ pero no me gusta”. La investigadora le pregunta sobre las razones de esta valoración a lo que FTM responde que lo desconoce, esta respuesta es aprovechada por JES para intervenir en un turno lateral interno en el que emite una respuesta a la pregunta de la línea 14 de la investigadora: “porque son unas chicas de mierda” y FTM responde en el turno 17: “no | no es por la lengua \ es diferente”. A continuación vamos a detenernos en estos intercambios.

El intercambio de la línea 16 marca un punto de transición en todo el fragmento, ya que a partir de este turno fluyen una serie de turnos organizados en pares adyacentes entre la investigadora y FTM. Las únicas intervenciones del auditorio son las risas ante alguna de las respuestas de FTM, sobre todo se hacen más intensas cuando menciona su lugar de origen, que la hablante sitúa espacialmente con respecto a Casablanca, ciudad más conocida que Beni-Mallel.

Recapitulando, pues, del análisis de este fragmento, podemos concluir que para estos jóvenes el *gallego legítimo* se identifica con la variedad que ellos usan en su

ámbito privado y que además, actúa como reguladora para su pertenencia a su grupo, del que FTM queda excluida. FTM estudia el gallego normativo, escribe en esta lengua y puede emplearlo oralmente, pero con un acento diferente y con una variedad que no se ajusta a las normas sociales del grupo de jóvenes locales. Otro aspecto identitario de pertenencia a un grupo es, como sabemos, la ropa, las costumbres, la música; lo que JES interpreta como muy diferente en el caso de esta joven marroquí y que sentencia en la expresión “chicas de mierda”¹²⁹.

Pasamos a comentar otro ejemplo, el 19. En el fragmento que hemos seleccionado a continuación toma la palabra SOL para interrogar a la INV. Inmediatamente después de su respuesta, en la línea 3, SOL prosigue su intervención en la que con un cambio de lengua en la variedad familiar introduce la voz de su madre, esto lleva a la interrupción de MAR en cuyo turno retoma la voz del otro. Veamos con cierto detalle cómo se desarrolla.

Ejemplo 19

1. SOL: qué tal con tus alunos Luz?/ les hablaste de nosotros?/
2. INV: sí \ díxenlles que estabades moi interesados nas linguas \
3. SOL: yo \ lo conté en mi casa \ dijo mi madre \ elogho falan tantas linguas? /
porque le dije que ya que aquí \ se hablaba \ castellano tal \ ghallego tal \ en el
MUNDO /
4. MAR: [Moi baixo] aí neniña / [Dirixíndose a SOL]

¹²⁹ FTM no usaba pañuelo y su forma de vestir era europea, aunque con bastantes diferencias con respecto al resto de las chicas adolescentes del aula. Además, he de añadir que en las entrevistas que mantuve con la profesora tutora, ésta me manifestó las dificultades de FTM para integrarse en el grupo, ya que las costumbres de las mujeres de su entorno diferían mucho de las mujeres de esta edad en nuestra comunidad.

En la línea 1 SOL manifiesta curiosidad por conocer lo que ha comentado la investigadora a sus alumnos universitarios¹³⁰ sobre el desarrollo de las sesiones con el grupo del instituto y tras la respuesta de ésta, inmediatamente interviene en la línea 3 para expresar al auditorio lo que ha contado a su madre. En este momento activa la voz de su madre, otra voz que emplea el rasgo fonético de la gheada: “elogho falan tantas linguas?”, sin embargo la voz de SOL prosigue su narración en español, excepto el nombre de la lengua que habían etiquetado como *ghallegho*.

Otro ejemplo en el que se deja escuchar de nuevo la voz del gallego de Suevos lo tenemos en el siguiente fragmento, ejemplo 20, en el que SOL tiene el turno de participación inicial y a una pregunta de la investigadora JES se autoselecciona y responde.

Ejemplo 20

1. SOL: Suevos / si estás hablando vas decir en plan \ EU FUN A LEIRAA...
[×××] E O TRATOR QUEDOU NA CUNETA... E O CARRETILLO NON
SEI QUE...[Gritando]
2. INV: brutos?/ por qué? / porque se grita /
3. JES: sí / ES MARULO | CARALLO

En la línea 1 SOL ejemplifica los rasgos de la variedad de Suevos, para ello cambia de lengua. Caracteriza esta variedad con los siguientes rasgos: tono muy

¹³⁰ Tal como hemos relatado en el capítulo anterior, la investigadora se presenta al auditorio como una persona que está realizando una investigación que va a tener una vertiente aplicada en el modo en el que se enseñan las lenguas. La investigadora les ha explicado que es profesora universitaria y parte de su trabajo es formar futuros docentes. En ciertas ocasiones han tenido curiosidad por entender lo que podía hacer una persona como yo en el aula. Así, en una de las primeras sesiones se desarrolla el siguiente intercambio entre SOL y la investigadora:

1. SOL: [×××] nos vas a enseñar a hablar bien?/
2. INV: NON / eu penso que todos falamos ben | o que pasa e que empregamos rexistros distintos segundo o lugar en que fale ou con quen fale || por exemplo | tamén me visto con roupa distinta se vou a unha festa ou vou a praia

elevado de voz y como una variedad rural, debido a la selección del tópico y el vocabulario que emplea, “a leira”, “o trator” y “carretillo”. La investigadora participa en el siguiente turno, línea 2, con el fin de que SOL especifique por qué ha utilizado el adjetivo “brutos” con el que previamente había caracterizado a los hablantes de esta variedad. En lugar de responder, interrumpe JES en una secuencia lateral para reproducir una nueva voz con una intención paródica: “ES MARULO | CARALLO”, en un tono muy elevado. Emplea el adjetivo *marulo*, como sinónimo de *pailán* y una interjección considerada de uso vulgar.

La voz del gitano

En los últimos años personas de la comunidad gitana se ha ido asentando en diferentes aldeas del municipio de Arteixo, sobre todo porque se han ido eliminando los poblados chabolistas de ciertos núcleos urbanos lo que ha propiciado su traslado a zonas limítrofes con la ciudad de A Coruña¹³¹. El ejemplo 21 corresponde a la intervención de JES en el marco de la biografía lingüística y en el que de nuevo se produce la interrupción de MAR con el objeto de introducir otra voz, la del vecino gitano.

¹³¹ Uno de los últimos asentamientos se ha producido recientemente por la eliminación del poblado chabolista de Penamoa, en A Coruña. Puede leerse la siguiente noticia en la prensa (última visita 17.09.2011):

<http://www.lavozdeg Galicia.es/coruna/2011/08/10/0003_201108H10C7991.htm>

Algunos miembros de la comunidad gitana se dedican a la venta ambulante y tienen puestos de venta en el mercado de los sábados de Arteixo, el *feirón*, al que nos hemos referido en el Capítulo 4.

Ejemplo 21

1. JES: con los vecinos hablo castellano \ son gitanos | hablan gitano
2. INV: hablan gitano?/
3. MAR: SÍ \ CLARO \ GITANU \ [RISAS]
4. KAT: gitano \ rumano \ algo así \

En la línea 1 JES manifiesta en su turno de intervención que con los vecinos habla castellano, si bien la explicación que aporta, porque son gitanos, le lleva a afirmar que hablan *gitano*. La investigadora actúa en la línea 2 para preguntarle si hablan gitano, pero MAR y KAT se apresuran a tomar la iniciativa e intervienen en secuencias lateralizadas por autoselección. MAR responde a la investigadora en la línea 3: “SÍ”, eleva el tono, utiliza un adverbio de afirmación: “CLARO” y reproduce la voz del otro: “GITANU”, con un tono imitando el habla de los gitanos de esta zona, lo que desencadena las risas del auditorio. Inmediatamente interviene KAT en el siguiente turno, línea 4, e introduce una aclaración: “gitano \ rumano \”. Esta aclaración está justificada porque en los últimos años también existe en la zona un número cada vez más creciente de gitanos rumanos, pero que no se integran con los gitanos gallegos¹³².

De nuevo en el siguiente caso, ejemplo 22, MAR reproduce la voz del gitano. En la línea 1 KAT tiene el turno para exponer su biografía lingüística, pero rápidamente se producen dos interrupciones por autoselección en secuencias laterales, intervienen JES y MAR.

¹³² Recordemos que en un fragmento anterior (Ejemplo 17) SOL ya había mencionado que los clientes de su padre eran “clientes romanos” (línea 23) y KAT se había apresurado a aclarar: “rumanos gitanos” (línea 25).

Ejemplo 22

1. KAT: mis vecinos hablan castellano | CASTELLANO | que son los tuyos
[Mirando a JES]
2. JES: los míos hablan gitano / que son todos gitanos
3. MAR: ai payuuu //

Tal como podemos observar en la línea 1 KAT se alía con JES para afirmar que con los vecinos habla castellano, con voz elevada, con la implicatura que tiene la etiqueta empleada con el tono de voz, ya que añade mirando a JES: “mis vecinos (...) que son los tuyos”. JES irrumpe en la línea 2 para rectificar lo que ha dicho su compañero: “los míos hablan gitano”, es decir, la variedad de castellano que hablan sus vecinos gitanos es diferente de otras variedades de castellano, como por ejemplo la suya. Retomando esta afirmación toma el turno MAR para traer al aula la voz del castellano gitano, de nuevo parodiado: “ai payuuu”, con un tono que imita el habla de este grupo étnico.

La voz del castellano callejero

La nueva voz que entra en el escenario la introduce SOL en este fragmento, el 23, en la línea 1, corresponde a la etiqueta que le otorga en la línea 3, el *castellano callejero*. El marco en el que se produce esta práctica comunicativa es el momento en que están reflexionando sobre los datos de su biografía lingüística, antes de realizar su exposición ante el auditorio. Observemos lo que sucede.

Ejemplo 23

[Están cubriendo os datos da biografía lingüística]

1. SOL: digo NENU /
2. INV: cómo?/

3. SOL: hay gallego callejero \ castellano callejero \ este / elogho ti de quen ves sendo? / [RISAS]

En la línea 1 SOL repite en voz alta otra con tono elevado: “NENU”. Inmediatamente, ante la extrañeza de la investigadora, en la línea 3 emite una aclaración a modo de explicación: es *castellano callejero*¹³³.

En la línea 3 debemos reparar en que SOL vuelve a realizar una alternancia de lengua, ahora para dar voz a la ya comentada, *ghallegho*, en este caso parece que lo reproduce como la voz del gallego callejero: “elogho ti de quen ves sendo?”. En este ejemplo aparece una técnica tradicional de presentación en las redes rurales, ya tratada por Prego Vázquez (2000: 375 y ss.), que consiste en identificar a las personas en relación con la familia a la que pertenecen.

Desde nuestra perspectiva, lo interesante es que la misma persona activa dos variedades con voz propia que, probablemente, confluyen en su propia identidad. De nuevo el uso paródico de estas voces desencadena las risas del auditorio.

La voz del *pijo*

El caso siguiente, ejemplo 24, se enmarca en la tarea en que los jóvenes reflexionan sobre las variedades del español. La investigadora reformula una afirmación que previamente había realizado SOL con el objeto de conocer la opinión del auditorio, ya que había manifestado que hablaba de modo diferente cuando iba a la

¹³³ La palabra *nenno*, con la variante *nenu* (vocal final más cerrada) es utilizada en la jerga denominada *Koruño*, que es una variedad dialectal híbrida (gallego y castellano) que reivindica un barrio de Coruña, Monte Alto. En julio de 2010 Dani López y Érica Esmorís dirigieron un documental titulado *Koruño, legado de Hércules*, en el que se muestra el origen y características de esta forma de habla.

ciudad, A Coruña. El turno iniciado por la INV propicia la participación por autoselección de JES, KAT y SOL.

Ejemplo 24

1. INV: SOL di que fala diferente se vai a Coruña
2. JES: habla pijo
3. KAT: pijo
4. SOL: yo nunca hablo pijo de / o sea... [Imitando o acento]

En las líneas 3 y 4 JES y KAT etiquetan la variedad como: *habla pijo*. SOL interviene para negarlo e imita la forma de hablar que etiqueta con este nombre: “o sea...”, trae la voz que reproduce con un tono peyorativo.

La voz del portugués

El 25 se inicia con el turno de la investigadora que interviene con el objetivo de propiciar entre el auditorio la reflexión sobre el concepto de inteligibilidad entre las lenguas.

Ejemplo 25

1. INV: o brasileiro a que se vos parece?/
2. SOL: ó portugués [Imitando el acento portugués]
3. INV: pero é diferente

Tal como hemos comentado, en el IES Furoca, hay un número importante de alumnado portugués y brasileño; por lo tanto los estudiantes están familiarizados con su forma de hablar. Por otra parte, es evidente que la proximidad entre el portugués y el gallego es muy alta, por lo que posibilita que muchos de estos alumnos, sobre todo

los recién llegados, hablen en portugués con los compañeros gallegos¹³⁴. En este ejemplo, en la línea 2, SOL reproduce la etiqueta portugués con las características fonéticas propias de esta lengua, la pronunciación [z].

La voz de la música popular gallega

Un aspecto muy poco investigado, y que sin embargo tiene un enorme interés para los jóvenes, se refiere a los gustos musicales de la juventud, en concreto a la relación entre prácticas musicales locales, cultura popular y prácticas musicales globales y las ideologías lingüísticas. Rampton (2006) dedica una parte de su trabajo a investigar de qué modo está presente la cultura popular en las actividades del aula y en concreto, la música popular. Para este autor (Rampton, 2006: 106):

Humming and singing in school provide opportunities for a particular kind of sociability, and a rudimentary comparison of singing with conversation can help to make this clear.

Si bien es un tema en el que no hemos centrado nuestra atención, sí hemos utilizado la música en alguna de las actividades descritas en el capítulo anterior. Por ejemplo, hemos iniciado la primera sesión de las actividades con la audición de un rap cantado en diversas lenguas. En el caso de la música popular juvenil en gallego, hemos

¹³⁴ Así lo manifiestan MAR y KAT en el siguiente fragmento, en el que JES introduce la voz de Brasil cantando:

1. MAR: yo tengo un primo que habla brasileiro
2. KAT: yo tengo aquí una prima que habla brasileiro
3. MAR: Chasmin se llama
4. JES: Brasil [Cantando] [×××]

utilizado alguna canción de un grupo gallego *Dios ke te crew*¹³⁵, pero lo desconocían y no conectaron con él.

El marco del siguiente caso, ejemplo 26, que vamos a comentar es la tarea en la que están elaborando el *árbol de las lenguas*. En el momento en el que están poniéndose de acuerdo sobre las etiquetas de las ramas se activa la voz de la música popular.

Ejemplo 26

1. INV: exemplos dese ghañan? /
2. MAR: [Canta] a miña casa non quero que veñas [×××] que me preñas
3. JES: síii | que es así \ outra vez
4. [Canta outra vez]
5. [×××]
6. SOL: como era? / e pousa e pousa e non me toques naquela cousa [Cantando]
7. KAT: e non me toques naquela cousiña [Cantando]
8. SOL: me acuerdo de ir a Xiradela \
9. INV: vas a Xiradela?/
10. SOL: iba antes
11. [Siguen cantando. Pintan]

La pregunta de la investigadora de la línea 1, sobre ejemplos de la variedad que etiquetan como *ghañán*, activa la voz de una canción popular en el turno de MAR, en la línea 2. A partir de aquí, de las líneas 2 a la 7, de modo colaborativo, van cantando y completando la letra de la canción popular¹³⁶. En la línea 8 SOL enseguida relaciona la

¹³⁵ *Dios ke te crew* es un grupo gallego de hip hop de Odes (A Coruña). Sus letras están todas escritas en lengua gallega con los rasgos propios de la zona de Ordes.

¹³⁶ Se trata de una canción popular gallega muy conocida; *Pousa, pousa*, cuyo estribillo es:

“E pousa, pousa, pousa,
e non me toques naquela cousa
e pousa, pousa axiña,
e non me toques naquela cousiña”.

canción popular con una historia de su vida, recogida en: “me acuerdo de ir a Xiradela”, en referencia a la *Asociación Xuvenil Xiradela*, una asociación que gestiona una escuela de baile y de música tradicional gallega.

En estos ejemplos se observa cómo el discurso referido activado por el code-switching metafórico es la estrategia que estos participantes movilizan para introducir y parodiar las voces de otros grupos sociales de su comunidad. Se apropian de sus rasgos lingüísticos más característicos: la gheada y el seseo para representar a los grupos rurales, la articulación tensa de la “s” y la palabra “osea” para imitar a los pijos, el acento para los portugueses o el léxico (“payu”) y el acento para los gitanos.

La estrategia muestra, por un lado, que estos jóvenes son capaces de reconocer y reproducir lo característico de estos grupos, fruto de la interacción y contacto con ellos. Y, por otro lado, constituye un recurso simbólico para reconstruir sus identidades a través de usos lingüísticos representativos de las identidades de otros grupos sociales, proceso que también se produce en los casos de *crossing*, analizados por Rampton, que ya hemos mencionado, o en los ejemplos de *transformismo sociolingüístico* estudiados por Prego Vázquez (2000) y Prego Vázquez (2004) en las redes ruurbanas gallegas. Se produce lo que en Álvarez Cáccamo (1999) y en Prego Vázquez (2000; 2004; 2007) se ha descrito como “dislocación indéxico-social”. Como explica Álvarez Cáccamo (1999:3) los individuos pueden señalar una identidad a través de recursos lingüísticos que representan normalmente identidades diferentes.

La apropiación de los recursos lingüísticos de otros grupos sociales a través de la *speech stylization* (Rampton, 2001), esto es, de la intensificación irónica de sus maneras particulares de hablar sirve para parodiar y para presentar como “otros” a los

campesinos, gitanos, portugueses o pijos. De esta manera, se puede afirmar que estos actores sociales gestionan su propia identidad social como jóvenes rururbanos en un contexto multicultural.

Reflexiones críticas

Diferentes profesionales de ámbitos distintos, lingüistas y educadores, han puesto de manifiesto la importancia de desarrollar la conciencia lingüística crítica y la reflexión sobre el lenguaje, no sólo como un medio que permite desmitificar el funcionamiento de las lenguas, sino también como un mecanismo para facilitar la co-construcción de la identidad del alumnado. En este sentido, Lomas (2011: 16) afirma:

Cuando adolescentes y jóvenes hablan como hablan, no hacen otra cosa que, por una parte, reflejar en el uso lingüístico su identidad sexual, generacional y sociocultural y, por otra, utilizar el argot juvenil para identificarse como miembros de una subcultura específica.

Ahora bien, es necesario promover en las aulas una conciencia lingüística crítica para desarrollar en los jóvenes la capacidad de interpretar las prácticas comunicativas con el objeto de otorgarles su protagonismo en el proceso de aprendizaje. Para lo cual, es preciso facilitar la interacción en el aula y, tal como plantea Tusón (2011), entender el aula como un escenario en que los diversos actores y actrices actúan discursivamente en diferentes escenas que se van sucediendo y que van encaminadas a darle sentido a las tareas desarrolladas.

Desde nuestra perspectiva, es preciso asumir que el discurso en el aula tiene un papel fundamental en la elaboración y el desarrollo del conocimiento de los

estudiantes. Las interacciones entre iguales —estudiantes con estudiantes— y las de éstos con los docentes permiten la emergencia de los conocimientos como saberes co-construidos. Además, desde el punto de vista de la investigación, el aula se convierte en un espacio en el que es posible observar, analizar y describir cómo surgen estos procesos emergentes. Mondada (2005: 15) al observar y analizar las interacciones en los equipos de investigación habla del saber como *construcción colectiva*, con sus palabras:

[...] d'intelligences collectives [...]. Le savoir scientifique n'est l'ouvre d'individus isolés, mais de laboratoires et d'équipes où interviennent des modes complexes d'organisation et de distribution du travail intellectuel.

No nos parece exagerado afirmar que, a otro nivel, el saber lingüístico de los jóvenes en el aula emerge en una organización compleja de discusión colectiva¹³⁷, lo que nos ha llevado a investigar qué sucede en el aula cuando las interacciones permiten co-construir los saberes lingüísticos.

En el análisis de los datos del grupo que ha sido objeto de nuestra investigación, hemos podido comprobar que cuando la organización secuencial en el aula no se desarrolla de la forma más prototípica, es decir, en un marco asimétrico de participación docente/estudiante, en el que el docente controla la temática conversacional, su desarrollo y su secuenciación; sino que la participación es entre iguales, con una organización secuencial de lateralizaciones, en las que la investigadora-docente tiene un papel de moderadora experta en los tópicos que se

¹³⁷ Debemos recordar que para los griegos el conocimiento tenía por una parte, un carácter colectivo, presidido por la acción y el discurso en la *polis*; por la otra, un carácter individual y contemplativo, la del filósofo (Arendt, 1958).

desarrollan en las tareas, emergen saberes e ideologías lingüísticas que permiten desenvolver una reflexión crítica conjunta hacia un conocimiento o saber lingüístico.

Por otra parte, desde la perspectiva investigadora, los continuos cambios de *footing* que los actores sociales llevan a cabo en los casos analizados se pueden interpretar como microprocesos sociodiscursivos que desencadenan (*trigger*) saltos de escala (*scale-jump*) (Blommaert, 2007) en los que las lenguas y las ideologías lingüísticas adquieren diferentes valores: valores locales frente a valores translocales y generales. Este movimiento se articula a través de los diferentes tipos de secuencias conversacionales que evocan el ámbito institucional (pares preguntas/respuestas) y el ámbito conversacional (secuencias laterales).

Además, este desplazamiento vertical continuo desde las escalas altas (*higher scale*) a escalas bajas (*lower scale*) muestra cómo se reproducen las ideologías institucionales, las que Gal y Woolard (2001) denominan de anonimato frente a las que estos autores llaman de autenticidad, y que en nuestro caso hemos denominado locales. Las primeras se manifiestan en tareas y marcos de participación más prototípicamente escolares, cuando emergen conocimientos académicos sobre el lenguaje y las lenguas; mientras que las segundas, afloran cuando los actores activan la reflexión metalingüística y representan diversos papeles con otras voces. Estos saltos de escala indexicalizan la jerarquización de las prácticas lingüísticas y metalingüísticas del repertorio comunicativo de estos jóvenes.

Asimismo, hemos considerado que el concepto de *crossing* acuñado por Rampton (1995, 1998, 2008) y adaptado a la comarca de Bergantiños por Prego Vázquez (2000), puede ser de utilidad para observar cómo entre los adolescentes de

nuestro trabajo se negocian las identidades a través de las prácticas comunicativas. El *crossing* lingüístico de Rampton ilustra el modo en que los jóvenes de diferentes grupos étnicos pueden convertirse en “one of us” en la comunidad. Para este autor (Rampton, 2008: 4): "Language crossing seemed to involve a rather subtle combination of both respect and disregard for ethnic differences".

Esta combinación entre desprecio o parodia y respeto la encontramos también en nuestros datos. No estamos ante el mismo efecto cuando se reproduce la voz familiar del *ghalleho de Suevos* que la voz parodiada del *gitanu*. En el primer caso, la recreación de la voz desempeña un papel central en las ideologías lingüísticas locales de estos jóvenes; mientras que en el segundo, el efecto es de burla y parodia. Sin embargo, en ambos casos, el cambio de footing desencadena un salto de escalas en el que las lenguas y variedades de los grupos sociales reproducidos a través del code-switching pasan a ocupar una escala más baja y, por lo tanto, cobran menos valor. De nuevo, los microprocesos discursivos conectados con los saltos de escala contribuirían a explicar la estratificación del mercado lingüístico (Bourdieu, 1991), lo que se puede interpretar como “markets are stratified across different scales” (Blommaert et al, 2005: 210).

Un aspecto que trata Rampton (2008) y que nos parece relevante para nuestra investigación, tiene que ver con las fronteras étnicas entre las que se desenvuelve el *crossing*, ya que en el trabajo de este investigador se comprueba que existe cierto respeto por estas fronteras. Por ejemplo, los adolescentes londinenses *blancos* y *negros* raramente utilizan el inglés asiático para burlarse de sus compañeros indios *punjabi*. En nuestros datos nunca se activa la voz del marroquí, a pesar de que en el

centro educativo este grupo de alumnado es muy numeroso desde hace unos cuantos años. Lo mismo sucede en el caso de la reproducción de la voz del vecino, activan la voz del vecino gitano, pero nunca la del vecino marroquí. Además, muestran una clara indiferencia ante aspectos de la lengua que habla su compañera FTM e incluso el lugar del que procede, tal como se puede comprobar en este fragmento, ejemplo 27, cuyo marco es el relato de la biografía lingüística de FTM:

Ejemplo 27

1. FTM: yo | en casa \ árabe | con mis hermanos depende [×××]
2. INV: árabe de onde Fátima?/ de Marruecos?/ de onde eres?/
3. FTM: de Beni-Mallel
4. JES: cómo?/
5. FTM: Beni-Mallel
6. INV: imos tamén facer unha enquisa polo instituto para ver cantas linguas se falan no voso centro | si?/
7. [×××]
8. SOL: a mí me gusta el chino

En este fragmento la investigadora solicita la intervención de FTM por tratarse de una alumna marroquí y suponer que sus aportaciones pueden servir para introducir aspectos nuevos sobre la presencia de lenguas y variedades en el aula y así despertar la curiosidad de la audiencia. Por esta razón pide a FTM, línea 2, que especifique la variedad de árabe que habla en su entorno familiar, a lo que FTM responde con el nombre de la ciudad de donde procede, respuesta que desencadena una secuencia lateral debida a la interrupción de JES, quien en la línea 4 solicita una aclaración a FTM por no haber entendido el nombre de la ciudad de procedencia de FTM, probablemente porque era la primera vez que lo escuchaba y con la pronunciación árabe de FTM le resultaba difícil reconocerlo.

Los estudiantes del aula identificaban a todo el alumnado árabe del centro como marroquí, sin reparar en si procedían de diferentes ciudades o países, aunque también había algunos estudiantes de Argelia. En la línea 6 la investigadora propone al auditorio realizar una encuesta en el instituto con el fin de recoger datos sobre las lenguas que se hablaban en el centro, pero SOL por autoselección desplaza completamente el interés hacia otra comunidad que en este momento casi no tenía presencia en el centro: “a mí me gusta el chino”. Creo que este desplazamiento hay que interpretarlo como un desprecio hacia la lengua de su compañera.

A pesar de que la comunidad magrebí vive, trabaja y estudia desde los años noventa en este municipio y tiene una fuerte presencia, la integración es prácticamente inexistente. Pensamos que se trata de un modelo de convivencia multicultural, pero que no se ha desarrollado todavía una integración, en el sentido de mezcla y mestizaje, lo que se observa también en las prácticas comunicativas. Comprobamos que los jóvenes en el aula están continuamente pasando la frontera entre el *castellano*, el *ghallegho* y el *ghallegho de Suevos* en un mestizaje que sitúa sus prácticas comunicativas en una *zona de contacto* (Woolard, 2007: 142) que hacen propia de su identidad.

Nos parece sugerente la idea expresada por Mary Louise Pratt y que Woolard (2007: 142) califica de una “propuesta con muchas posibilidades”. Se trata de desplazar el lenguaje de la comunidad a la zona de contacto, pues la noción de comunidad en la sociolingüística se basa en la existencia de prácticas comunes, de compartir lo semejante. Woolard (2007: 142), citando a Pratt, se pregunta:

¿Cómo serían nuestros análisis si entiendiéramos el lenguaje como esencialmente, prototípicamente, normalmente, no asociado con la semejanza y el hecho de compartir, sino con la navegación en una zona de contacto a través de las diferencias? Y yo preguntaría: ¿cómo serían el activismo español o el catalán si adoptaran esta posición?, ¿qué pasaría si se tomara en serio la idea de repertorio lingüístico como fundamento de la vida social, y se asumiera que la diferencia y la variabilidad son elementos constitutivos básicos de los procesos comunicativos?

Precisamente esta noción de repertorio lingüístico nos parece muy rentable cuando se trata de analizar prácticas comunicativas de comunidades multilingües, porque los grupos sociales se mantienen integrados surgen repertorios lingüísticos híbridos que se escapan de las etiquetas tradicionales. Las preguntas de la cita de la investigadora nos parecen todo un reto para proseguir en la investigación.

PARTE III

PARA CONCLUIR

CAPÍTULO 7

DE LA PRÁCTICA EN EL AULA A LOS PUNTOS DE PARTIDA

Introducción

En este capítulo final, mediante un recorrido reflexivo inverso al que me he propuesto al iniciar este trabajo, pretendo recopilar los aspectos cardinales de esta investigación-acción con el fin de obtener pautas que sirvan para desarrollar acciones que puedan incidir en la práctica educativa de la educación lingüística.

Teniendo en cuenta los datos que nos proporciona el trabajo etnográfico realizado en el aula y en la comunidad de habla, me replantearé los puntos de partida (Capítulos 1, 2 y 3) desde una perspectiva crítica. La razón de haber comenzado por los *puntos de reflexión* estriba en que estos son el marco profundo en el que debemos analizar los *marcos sociales y conversacionales* de los siguientes capítulos (Capítulos 4, 5 y 6).

Fernández Pérez (2003) ha puesto de relieve cómo se ha ido desplazando la exclusividad teórica de la Lingüística anterior a los años 90 a una orientación menos hermenéutica y más empírica o aplicada. En concreto, la enseñanza de lenguas es uno de los ámbitos de estudio en el que adquieren más relevancia los enfoques aplicados y en el que el interés por las prácticas comunicativas ha llevado a los investigadores en interesarse por disciplinas como la Sociolingüística, el Análisis del Discurso, la Pragmática o la Etnografía de la comunicación, entre otras. Además, si añadimos el hecho de que la enseñanza de lenguas ha de tener en cuenta cómo las usa la comunidad de habla para planificar la educación lingüística, el conocimiento compartido interdisciplinario es todavía más claro.

El trabajo que presentamos se inscribe dentro de la investigación como acción y, como se ha indicado, consta de diferentes fases e implica, además, un compromiso profesional y social en la tarea de una educación lingüística crítica y reflexiva sobre los usos de las lenguas y su planificación. Estos objetivos son los que nos han guiado en la práctica a través de la investigación que hemos realizado en el aula. Por esta razón, la exposición de las conclusiones finales sigue una dirección contraria a la secuenciación de los capítulos de este trabajo y se organiza en epígrafes que agrupan los resultados más relevantes de la investigación.

7.1. Qué nos dicen las prácticas comunicativas del aula

Al analizar las prácticas comunicativas registradas en el aula hemos distinguido dos tipos: por una parte, prácticas metalingüísticas en las que los participantes etiquetan y valoran lenguas y variedades y, por la otra, prácticas metapragmáticas en las que, a través del *code-switching metafórico*, los participantes *refractan* su voz y las de otros grupos sociales que emplean otras lenguas y variedades. Asimismo, hemos podido analizar el modo en que afloran los valores y prejuicios que estos actores sociales tienen hacia *otras* lenguas y variedades.

Las prácticas metalingüísticas en las que los actores sociales etiquetan lenguas y variedades se diferencian interaccionalmente según su organización secuencial. Hemos podido comprobar que si se trata de unidades construidas por el par adyacente pregunta-respuesta, en las que la investigadora pregunta y los estudiantes responden, se construye un marco de participación formal e institucional en el que se reproducen las ideologías de la institución académica, las denominadas ideologías institucionales,

a través de los saberes escolares. De tal modo que en esos saberes académicos emergen los contenidos curriculares, normativos y prescriptivos sobre el lenguaje, las lenguas y sus variedades.

Ahora bien, estos marcos institucionales se interrumpen a lo largo de la interacción cuando los participantes introducen secuencias laterales en las que establecen marcos de participación entre iguales. En ellos surgen otro tipo de prácticas metalingüísticas en las que afloran las ideologías lingüísticas del grupo de actores del aula, las que hemos denominado ideologías locales. Este tipo de categorización constituye una práctica metalingüística que permite observar cómo estos actores sociales no solo jerarquizan las lenguas y variedades de su propio repertorio lingüístico sino que también califican las otras lenguas del Estado español: catalán o vasco y valoran las lenguas de otras comunidades: inglés, chino, japonés, etcétera.

Los datos muestran el modo en que estos jóvenes sitúan al castellano o español en el marco institucional: “en clase hablo castellano”, dicen en varias ocasiones, y presentan el ámbito de lo “español” como lo neutral y lo inclusivo: “soy gallego de España”. Este “español estándar” nunca aparece descalificado, está en un espacio “neutro” y no se cuestiona. Lo adscriben, por lo tanto, al ámbito institucional (Gal y Woolard, 2001) y se presenta como vehículo de las ideologías lingüísticas del anonimato. Distinto es lo que sucede con las diferentes variedades del español: el *castrapo*, el castellano de Coruña o el *pijo*, las diferentes variedades del gallego o las otras lenguas del estado español. En todos estos casos, los jóvenes establecen una jerarquía entre las lenguas frente a sus variedades, manifestando con estas prácticas metalingüísticas sus ideologías lingüísticas locales.

Al analizar el modo en el que los participantes co-construyen en el aula el conocimiento metalingüístico y negocian los diferentes tipos de ideologías lingüísticas, comprobamos que estos actores sociales movilizan el discurso referido con *code-switching metafórico* para reproducir las voces de otros grupos sociales en el escenario del aula. Hemos podido observar de qué modo la voz de los participantes se refracta para representar, parodiar y, por lo tanto, valorar los usos lingüísticos de “los otros”. Hemos constatado que es especialmente llamativo en los ejemplos el code-switching español y variedad dialectal del gallego.

Los actores utilizan con frecuencia estas prácticas comunicativas híbridas para reconstruir interaccionalmente su posición como grupo, que, como más adelante comentaremos, se puede representar en una escala en la que los usos lingüísticos adquieren diferente valor, según un continuo entre lo rural y lo urbano y que muestra la complejidad del discurso en las prácticas comunicativas de lo global y contribuye a generar nuevas formas en lo local.

He analizado a través de los ejemplos de qué modo se apropian de los rasgos lingüísticos más característicos de otros grupos sociales: la gheada y el seseo para representar a los grupos rurales, la articulación tensa de la “s” y la conjunción “o sea” para imitar a los *pijos*, el acento para los portugueses o el léxico (“payu”) y el acento para los gitanos. Los jóvenes reconocen y reproducen los rasgos característicos de estos grupos, fruto de la interacción y el contacto con ellos, al tiempo que muestran una conciencia metalingüística sobre los usos lingüísticos.

Interpreto estas estrategias como un recurso simbólico que emplean para reconstruir sus identidades a través de estos usos representativos de otros actores

sociales, proceso que también se produce en los casos ya señalados de *crossing*, analizados por Rampton (1995, 1998, 2000) en las pandillas multiétnicas de jóvenes en Inglaterra o en diferentes ejemplos de *transformismo sociolingüístico* estudiados por Prego Vázquez (2000, 2004) en las redes ruurbanas gallegas, y más recientemente en los ejemplos de prácticas transidiomáticas ligados a los procesos de globalización (Jacquemet, 2005).

De este modo, la intensificación irónica de diferentes variedades no sólo sirve para parodiar y para representar otros grupos: los campesinos, los gitanos, los portugueses o los *pijos*, sino también para reproducir su propia identidad. Tal como explica Álvarez Cáccamo (1999:3), los individuos pueden señalar su identidad a través de recursos lingüísticos que representan normalmente identidades diferentes, es lo que ha denominado una dislocación índice-social. Silverstein (2003) considera que el orden indexical (*indexical order*) es un concepto necesario para mostrar la relación entre el nivel micro-social y macro-social de los fenómenos sociolingüísticos¹³⁸.

Así, a través de este proceso, estos actores sociales gestionan su propia identidad como jóvenes rururbanos en un contexto multicultural. Resulta especialmente relevante que nunca entra en escena la voz de la comunidad marroquí. Creo que es un aspecto importante en esta investigación, tratado también por Rampton (2008), porque se refiere a las fronteras étnicas en las que se desenvuelve el *crossing*. Como ya hemos mencionado en el Capítulo 6, en el trabajo de este investigador se comprueba que existe cierto respeto por estas fronteras, pues los adolescentes

¹³⁸ Trabajos recientes como Garrido y Moyer (2008) y Garrido (2010) también analizan las prácticas multilingües en interacciones en el aula y las ideologías para abordar las conexiones entre las micro-estructuras discursivas y las macro-estructuras sociales.

londinenses (tanto *blancos* como *negros*) no utilizan casi nunca la *variedad de inglés hindú* para burlarse de sus compañeros indios *punjabi*.

De forma similar a las investigaciones reseñadas, en nuestros datos nunca se activa la voz del grupo de origen marroquí, muy numeroso desde hace unos cuantos años tanto en el término municipal como en el centro educativo objeto de nuestra investigación. Sin embargo, sí reproducen la *voz del gitano*. Del mismo modo, hemos comprobado que las voces marroquíes no aparecen reflejadas en las prácticas letradas marginales que se representan en el entorno de Arteixo. Tal como hemos expuesto en el Capítulo 4 no hemos podido encontrar ningún cartel o grafiti en el que aparezcan representadas estas voces.

7.2. El aula como marco de conocimiento

Asumo que el discurso en el aula tiene un papel fundamental en la elaboración y el desarrollo de los conocimientos de los estudiantes. Del mismo modo que advierte Mondada (2005) al observar y analizar las interacciones en los equipos de investigación, el saber lingüístico de los jóvenes en el aula emerge de una organización compleja de discusión colectiva, lo que se puede interpretar como la *construcción colectiva* del saber lingüístico. Desde este enfoque hemos comprobado que las interacciones entre iguales —estudiante con estudiante— y las de éstos con la investigadora-docente permiten la emergencia de los conocimientos como saberes co-construidos.

Cuando la organización secuencial en el aula no discurre de la forma más prototípica, es decir, en un marco asimétrico de participación docente-estudiante, en el

que el docente controla la temática conversacional, su desarrollo y su secuenciación; sino que la participación tiene lugar entre iguales, con una organización secuencial de lateralizaciones, en las que la investigadora-docente interpreta el papel de moderadora experta en los tópicos que se desarrollan en las tareas, es cuando emergen saberes e ideologías lingüísticas que permiten realizar una reflexión crítica conjunta sobre el conocimiento o saber lingüístico.

7.3. Desarrollo de la conciencia metalingüística crítica

Las prácticas analizadas permiten indicar que es preciso suscitar en las aulas una conciencia lingüística crítica con el objetivo de que los jóvenes desarrollen la capacidad de interpretar las prácticas comunicativas de cara a otorgarles protagonismo en el proceso de aprendizaje. En la línea apuntada por Clark et al. (1991), sugerimos que en la educación lingüística deben ir en paralelo el conocimiento descriptivo del lenguaje y su uso, la reflexión metalingüística de las formas, así como la conciencia crítica de las relaciones sociales y de poder del discurso.

Desde este enfoque se considera que toda producción discursiva y su interpretación no pueden ser neutrales porque en buena medida están condicionadas por las diferencias ideológicas y las desigualdades sociales. De ahí que estas propuestas se inscriban en la denominada pedagogía crítica que asumimos como una perspectiva educativa enriquecedora.

Estos aspectos adquieren una relevancia especial en lo que Fairclough (1999: 78) denomina “nuevo capitalismo global”, pues el enfoque desde una conciencia lingüística crítica permite situar el papel del discurso en la vida social y en las

prácticas sociales, no solo para beneficio personal sino también con el fin de llevar a cabo cambios sociales. En este sentido nos parece que el papel de la enseñanza de lenguas para fomentar esa conciencia es fundamental.

7.4. De qué plurilingüismo nos hablan los datos

Considero que con el proyecto didáctico que hemos desarrollado en el aula y en el centro educativo se consigue que los estudiantes acrecienten, a través del contacto con diversas lenguas, capacidades propias de la competencia plurilingüe e intercultural. A un nivel más amplio, la educación lingüística se compromete, desde una perspectiva crítica, a formar jóvenes para vivir en una sociedad multilingüe y multicultural.

Es preciso explotar al máximo las diferentes estrategias que los hablantes ponen en funcionamiento cuando reflexionan sobre el lenguaje y las lenguas y, además, diseñar tareas y actividades que les permitan desarrollar en toda su dimensión la conciencia metalingüística. Valoramos el papel que juega el empleo del code-switching en las estrategias de aprendizaje de lenguas, así como la posibilidad que otorga a los hablantes de representar diferentes roles o identidades, tal como ha sido puesto de manifiesto. En general, entendemos que el code-switching y otras prácticas comunicativas híbridas, funcionan como una estrategia para el desarrollo de la competencia plurilingüe.

La institución escolar debe asumir la organización de la presencia de las lenguas nacionales, locales, extranjeras, de origen de los jóvenes, clásicas, etc., de un modo que permita la formación plurilingüe del alumnado. Además, las diferentes

manifestaciones de estos repertorios plurilingües ayudan a construir la comunicación intercultural.

7.5. Anotaciones para el diseño de una educación plurilingüe inclusiva

Las cuestiones reseñadas nos conducen al primer punto de partida: cómo gestionar y planificar el capital lingüístico de nuestros jóvenes. Las políticas europeas, tal como hemos expuesto en el Capítulo 1, parecen estar a favor de construir una Europa multilingüe en la que las competencias multilingües e interculturales constituyan valores simbólicos que es preciso promocionar. Como consecuencia, las instituciones académicas deben implementar políticas educativas encaminadas a promocionar y desarrollar estas competencias, pues los centros de enseñanza se han convertido en un espacio privilegiado que integra jóvenes de diversas procedencias y que hablan diferentes lenguas.

En el Estado español vivimos un momento en el que diferentes comunidades autónomas han comenzado a desarrollar planes para promocionar el plurilingüismo. En concreto, en Galicia, se aprobó en el Diario Oficial de Galicia del 25 de mayo de 2010 el decreto 79/2010 para “o plurilingüismo no ensino non universitario” (DOGA, 2010). En dicho decreto se menciona el contexto de globalización y de movilidad laboral actual como un marco que justifica las directrices marcadas por la Administración educativa para la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Apoyándose en una encuesta realizada a las familias del alumnado, se indica que la Administración educativa retoma lo que demanda la sociedad:

[...] a necesidade de revisar o marco legal que regula as linguas como elementos vehiculares do ensino, advertiron da importancia outorgada á aprendizaxe do inglés, ao lado das dúas linguas oficiais, e da aposta da sociedade galega por unha presenza equitativa das dúas linguas oficiais nun sistema educativo plurilingüe.

En ningún caso se cita outra lingua que no sea el español, el gallego o el inglés. Cuando el artículo 14 de la orden se refiere expresamente al *Proxecto lingüístico de centro*, da indicaciones para que en cada centro quede reflejado en cuál de las lenguas oficiales de Galicia, español o gallego, se van a impartir las materias curriculares.

Con estas directrices se están constituyendo los denominados *Centros plurilingües*, con una defensa muy clara de las secciones bilingües en inglés y con una discusión centrada en los porcentajes horarios que corresponderán a cada una de las tres lenguas: español, gallego e inglés.

Si atendemos a las directrices expuestas en el Capítulo 1 y a las observaciones de expertos lingüistas, resulta indudable que el *Proyecto lingüístico de centro* debe desarrollar no pocos matices. El proceso de enseñanza y aprendizaje de las lenguas en el ámbito educativo requiere de un procedimiento reflexivo y de una negociación que va más allá de que cada lengua tenga su espacio aislado en su horario. No podemos organizar los centros plurilingües pensando en que los jóvenes van a desarrollar una competencia plurilingüe con la operación de sumar diferentes competencias monolingües, sino que conviene tener presente que las nuevas lenguas que se aprenden influyen en las conocidas por el alumnado y, a su vez, estimulan el desarrollo de la conciencia metalingüística (Herdina y Jessner, 2002).

7.6. Consideraciones para la teoría sociolingüística

Para completar el apartado de conclusiones mencionaremos las repercusiones que desde la perspectiva etnográfica investigada pueden ser útiles para la teoría sociolingüística. Nos referimos a la noción de *escala*, concepto que es empleado por Blommaert et al. (2005) y Blommaert (2007, 2010) para representar los procesos de globalización desde la Sociolingüística y que hemos introducido en los Capítulos 4 y 6 de nuestro trabajo.

Este autor señala que las prácticas comunicativas van acompañadas de procesos de orden jerárquico, en donde los diversos fenómenos sociolingüísticos operan en una escala de diferente valor o, lo que es lo mismo, los procesos de las prácticas comunicativas de lo global se dan en diferentes niveles de escala (Blommaert, 2007) .

Las nuevas formas de globalización generan nuevas formas de lo local en continuo proceso de transformación. Por ejemplo, los barrios con inmigrantes ya no se perciben como barrios “tradicionales” debido a la influencia de las escalas de nivel superior: la migración, el multilingüismo y la presencia de una economía del “nuevo consumo global”.

Esta transformación es la que hemos descrito en el Capítulo 4 de este trabajo. Arteixo ya no es el ayuntamiento semiurbano, sino *el multicultural*. El mercado ya no es la *feira* de los productos locales, sino que se ha convirtiendo en un mercado en el que convive lo tradicional con lo global. De forma similar el comercio local se ha transformado en un comercio translocal. La carnicería *Halal*, el bazar chino, el *Soho*,

el *Barkery's* y la vinoteca *O refluxio* son buena muestra de ello. Los espacios públicos son compartidos por personas que hablan diferentes lenguas y variedades y que operan en diferentes escalas de valor.

Del mismo modo, aplicando el concepto al ámbito educativo, he mencionado en el Capítulo 6 cómo los continuos cambios de *footing* que los actores sociales llevan a cabo en los casos analizados se pueden interpretar como microprocesos sociodiscursivos que desencadenan (*trigger*) saltos de escala (*scale-jump*) (Blommaert, 2007) en los que las lenguas y las ideologías lingüísticas adquieren diferentes valores: valores locales frente a valores translocales. Este movimiento se articula a través de los diferentes tipos de secuencias conversacionales que evocan el ámbito institucional y el ámbito conversacional. Este desplazamiento va acompañado de valores diferentes según los espacios en los que se empleen.

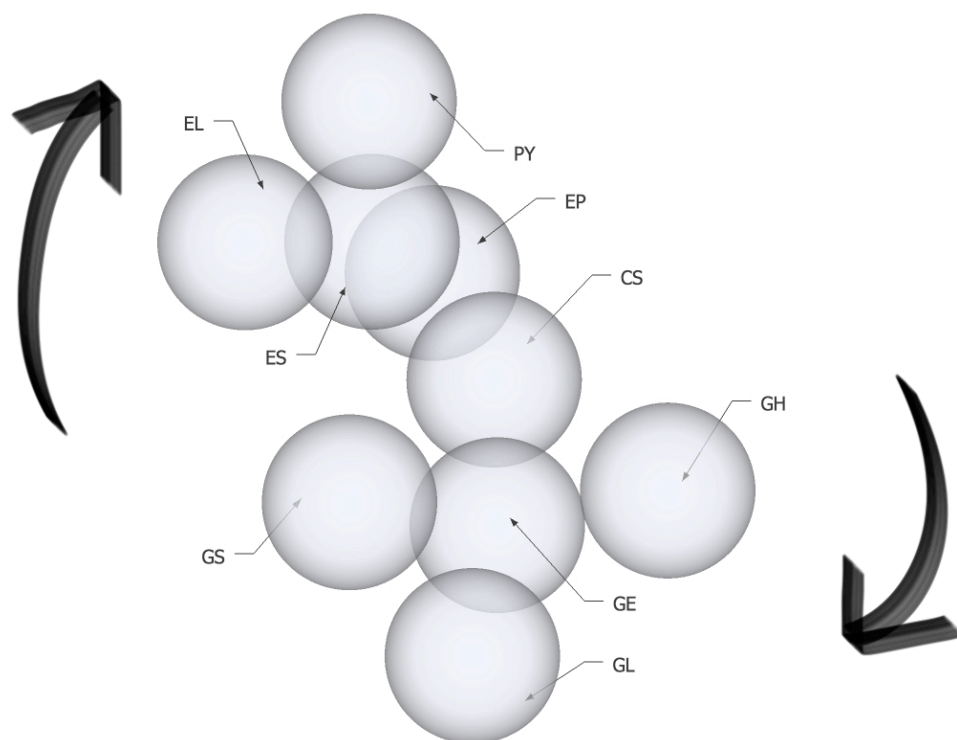
No estamos ante el mismo efecto cuando se reproduce la voz familiar del *ghalleho de Suevos* que la voz parodiada del *gitanu*. En el primer caso, la recreación de la voz desempeña un papel central en las ideologías lingüísticas locales de estos jóvenes; mientras que en el segundo caso, el efecto es de burla y parodia. Sin embargo, en ambos, el cambio de *footing* desencadena un salto de escalas en el que las lenguas y variedades de los grupos sociales reproducidos a través del code-switching pasan a ocupar una escala más baja y, por lo tanto, cobran menos valor.

Se comprueba, como indica Blommaert (2007:2), que los grupos sociales humanos se organizan de forma policéntrica y estratificada, ya que las personas necesitan de normas (*orders of indexicality*) que se conectan con diferentes centros de autoridad, tanto locales como translocales: la familia, las redes del barrio, la religión,

los medios de comunicación, el trabajo, etc. Estos diferentes órdenes de indexicalidad se encuentran estratificados de modo complejo según ciertos valores tales como “mejor” o “peor” forma de comunicación. Por lo tanto, una práctica comunicativa puede constituir un “buen” uso lingüístico en la red del barrio y un “mal” uso en el centro de trabajo.

Esta estratificación es la que queda reflejada en la caracterización de las variedades valoradas por los jóvenes en pares dicotómicos como: “+ bruto”, “— bruto”; “+ fuerte”, “— fuerte”; “+ del monte”, “— del monte” y “+ pailán” y “— pailán”. Esta categorización puede llevar a la interpretación de los fenómenos sociolingüísticos como de naturaleza “policéntrica y laminada” (Blommaert (2007:3), cuya representación para los datos que hemos analizado podría corresponderse con el diagrama que trazamos a continuación. En él quedan simbolizadas las diferentes variedades en el continuo español → gallego que fluye en diversos espacios y las relaciones entre ellas (+/— intersección). Claro está que, como no disponemos de datos estadísticos, las relaciones de intersección se han representado según los que nos aportan los análisis cualitativos del aula.

En la imagen, las iniciales se corresponden con las siguientes lenguas y variedades del continuo: ES (español estándar), EP (*español pijo*), PY (*español gitano*), EL (*español local*, de los jóvenes), CS (*castrapo*), GE (gallego estándar), GS (*ghallegho de Suevos*), GL (*ghallegho de Loureda*) y GH (*ghañán*).



Soy consciente de que el estudio de las relaciones entre usos lingüísticos y espacio requiere una investigación más amplia y detenida; si bien creemos que la noción de *escala* (Blommaert, 2007 y 2010) puede ser de utilidad para entender los procesos sociolingüísticos que están ocurriendo en Arteixo y que podrían extrapolarse a contextos similares, en donde las lenguas y sus variedades cobran distintos valores simbólicos en los diferentes espacios sociales por los que circulan.

Teniendo en cuenta lo expuesto, como ya se ha estudiado en otras poblaciones, el concepto de desterritorialización puede utilizarse para entender lo que sucede en contextos donde las poblaciones están sometidas a una enorme movilidad. Si bien el término se emplea mayoritariamente para referirse a las migraciones transnacionales, también se puede aplicar a las migraciones internas, como los grupos de personas que migran de las zonas rurales a las zonas urbanas. Son manifestaciones de lo que se ha

denominado “globalización vernácula” (Blommaert, 2007: 2), como sucede en Arteixo.

Ha quedado de manifiesto que como consecuencia de la globalización, las fluctuaciones y cambios del mercado laboral y otras variables sociológicas, una proporción importante de la población de Arteixo tiene diferente procedencia. No solo encontramos personas que han realizado el camino inverso al de los años 60, es decir que ha emigrado de la ciudad a un entorno semiurbano, sino que también habitan en este espacio personas que han venido de diferentes entornos rurales de Galicia atraídos por un mercado de trabajo próspero en torno a los polígonos industriales. Además, el municipio cuenta con una importante población que procede de familias de emigrantes retornados de diferentes países del Sur de América, sobre todo Argentina, Venezuela y Uruguay, y por otra, con una comunidad marroquí que vive de forma estable desde hace varios años.

Blommaert (2010) apunta que circunscribir las lenguas a espacios fijos puede tener ciertos inconvenientes. El lingüista cita el ejemplo de la *Declaración De las Naciones Unidas* de 1992, a la que nos hemos referido en el Capítulo 1, en donde se establece la obligación de los Estados de “proteger la existencia de las minorías lingüísticas, religiosas, culturales, nacionales o étnicas dentro de sus respectivos territorios”. Esta afirmación implica, por un lado, favorecer el derecho a la educación en la lengua materna; por el otro, constata una concepción muy rígida de la territorialización de las comunidades que en los casos de situaciones importantes de movilidad pueden ver desfavorecidos sus derechos, sobre todo en el ámbito educativo, como ya hemos expuesto en el Capítulo 1.

7.7. Perspectivas futuras

Muchos son los retos para futuras investigaciones a la vista de las necesidades y limitaciones de distinta naturaleza detectadas en la elaboración del presente estudio. Una de las primeras se refiere al escenario en el que se desarrolla la investigación. En Galicia, acceder a un centro educativo de enseñanza secundaria y a un aula concreta, con el objetivo de realizar una investigación etnográfica, todavía es una labor compleja y nada habitual. Los trámites y obstáculos que hay que salvar ralentizan y condicionan enormemente el trabajo de investigación.

Otra de las limitaciones se debe a la carencia de proyectos concretos de investigación etnográfica en las aulas gallegas, por lo que partimos de un estado de la cuestión incipiente y poco desarrollado cuando se trata de analizar las prácticas comunicativas plurilingües. Si bien considero que es una investigación que en el futuro será necesario abordar, sobre todo si tenemos en cuenta que la sociedad gallega se ha ido transformando al mismo ritmo que los procesos propios que entraña la globalización.

Estas mismas limitaciones reseñadas justifican, pues, la necesidad de abordar estos temas en futuros trabajos con el gran reto de conseguir interconectar especialistas de diferentes procedencias y con intereses diversos. Para diseñar la educación lingüística de los jóvenes es preciso contar con el consenso de expertos educadores, legisladores, lingüistas y, quizá, con la propia sociedad interesada en el tema a quien van dirigidas las acciones.

Además, para desarrollar políticas enfocadas a educar jóvenes plurilingües es necesario no solo respetar el capital lingüístico existente en los centros educativos, sino que estamos obligados a encauzar todo este capital de modo que sirva para formar personas cada vez más comprometidas y respetuosas con el complejo y variado mundo en el que vivimos.

A la luz de lo expuesto, el gran desafío es construir una sociedad en la que los derechos de unos y otros puedan integrarse para conseguir una convivencia pacífica. En nuestra opinión se trata de un reto complejo, que exige grandes dosis de tolerancia, aunque estoy convencida de que el entendimiento es posible y fructífero, en palabras de Kapuściński (2006):

La conciencia de que, al hablar con Otro, tengo delante a alguien que en ese mismo momento ve y comprende el mundo de manera diferente a la mía, resulta fundamental a la hora de crear la atmósfera para un diálogo positivo.

7.8. Para concluir (ahora sí)

Reconozco que en un trabajo etnográfico como el realizado es muy difícil presentar conclusiones definitivas. Por esto he optado por exponer las ideas finales en un proceso que va emergiendo de la práctica del aula al conocimiento teórico. Ahora bien, a pesar de las dificultades apuntadas, considero que la integración de un proyecto de conciencia metalingüística en el aula potencia y desarrolla las diferentes dimensiones del lenguaje en los estudiantes y acrecienta la reflexión desde una perspectiva crítica en la que todos los actores cuestionan el guión preestablecido.

Mi última reflexión quiere ser de agradecimiento a los actores sociales con los que he compartido escenario. Hemos representado una obra cuya investigación y conocimiento compartido han permitido co-construir este guión que, con toda seguridad, será necesario seguir revisando.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Cáccamo, Celso (1993): "The pigeon house, the octopus and the people: The ideologization of linguistic practices in Galiza", *Plurilinguismes* 6, Monographic Issue on *Sociolinguistique galicienne*, (Xoán Paulo Rodríguez Yañez, ed.), p. 1-26.
- Álvarez Cáccamo, Celso (1996): "Building alliances in political discourse: Language, institutional authority, and resistance", *Folia Linguistica* XXX (3-4), p. 245-270.
- Álvarez Cáccamo, Celso (1998): "From 'switching code' to 'codeswitching': Towards a reconceptualisation of communicative codes", en Auer, Peter (ed.): *Code-Switching in Conversation. Language, Interaction and Identity*, London, Routledge, p. 29-48.
- Álvarez Cáccamo, Celso (1999): "O 'galego' frente ao 'português', ou a lógica social da diferença", en Fernández, Camilo (ed.): *A lingua e a literatura galegas nos alicerces do Terceiro Rexurdimento (1976-2000) / La llengua i la literatura gallegues als inicis del Tercer Ressorgiment (1976-2000)*, Terrassa, Xunta de Galicia/Amics de les Arts i Joventuts musicals de Terrassa/UNED-Terrassa, p. 43-49.
- Álvarez Cáccamo, Celso (2000): "Para um modelo do 'code-switching' e a alternância de variedades como fenómenos distintos: Dados do discurso galego-português/espanhol na Galiza", *Estudios de Sociolingüística* 1 (1), p. 111-128.
- Álvarez Cáccamo, Celso (2003): "Contra a *normalización*: Reconhecimento cultural e redistribuição económica sob a dominação linguística". *Agália* 73-74: 9-24.
- Álvarez Cáccamo, Celso (2000): "Para um modelo do 'code-switching' e a alternancia de variedades como fenómenos distintos: Dados do discurso galego-ptuguês/español na Galiza", *Estudios de Sociolingüística* 1 (1), p. 111-128.
- Andrade, Ana Isabel (2001): *Relatório de Execução Científico-Pedagógica do Projecto "Sensibilização à Diversidade lingüística no 1º Ciclo: das Línguas da Criança às Línguas do Mundo"*, Projecto nº 3/2000.
- Andrade, Ana Isabel y Araújo e Sá, M. H. (2003): "Análise e construção da competência plurilingue -alguns percursos didácticos", en Neto, A. y otros,

- Didácticas e Metodologias de Educação. Percursos e Desafios*, Évora, Universidade de Évora, p. 489-506.
- Andrade, Ana Isabel y Moreira, Gillian (eds.) (2002): *ILTE: Intercomprensão na Formação de Professores de Línguas*, Aveiro, Universidade de Aveiro.
- Andrade, Ana Isabel et al. (2003): “Análise e construção da competencia plurilingüe, alguns recursos didácticos”, en Neto, A. et al. (dir.): *Didáctica e metodologías de educação, percursos e desafios*, Évora, Universidade de Évora, p. 489-506.
- Andrade, Ana Isabel y Martins, F. (2005): “Formar para o desenvolvimento da competência plurilingue: um estudo sobre as representações de futuros professores do 1º ciclo de EB”, en G. Portugal y L. Álvares Pereira (coord.), *Actas do 1º Simpósio Nacional de Educação Básica-Pré-Escolar e 1º Ciclo*, Aveiro, Universidade de Aveiro.
- Andrade, Ana Isabel y Martins, F. (coord.) (2007): *Abordar as Línguas, Integrar a Diversidade nos Primeiros Anos de Escolaridade*, en Cadernos do LALE, Aveiro, Universidade de Aveiro.
- Androutsopoulos, Jannis K., y Georgakopoulou, A (2003): *Discourse constructions of youth identities*, Amsterdam, John Benjamins.
- Araújo e Sá, Maria Helena y Melo-Pfeifer, Silvia (2010): *Formação de Formadores para a Intercomprensão*, Aveiro, Universidade de Aveiro.
- Arendt, Hannah (1958): *La condición humana*, Barcelona, Paidós, 1998.
- Auer, Peter (1984): *Bilingual conversation*, Amsterdam, Benjamins.
- Auer, Peter (1988): “A conversation analytic approach to code-switching and transfer”, en Monica Heller (ed.): *Codeswitching*, Berlín, Mouton de Gruyter, p. 187-213.
- Auer, Peter (1995): “The pragmatics of code-switching”, en L. Milroy y P. Muysken (eds.): *On Speaker, Two Languages*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 115-135.
- Auer, Peter (ed.) (1998): *Code-switching in conversation: language, interaction and identity*, London, Routledge.

- Auer, Peter (2005): "A postscript: code-switching and social identity", *Journal of Pragmatics*, 37, p. 403-410.
- Bachman, Lyle (1990): *Fundamental considerations in language testing*, London, Oxford University Press.
- Baetens Beardsmore, Hugo (ed.) (1993): *European models of bilingual education*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Banks, James (2004): "Teaching for social justice, diversity and citizenship in a global world", en *The educational forum*, vol. 68, p. 289-298.
- Barrieras, Mònica; Comellas, Pere; Fidalgo, Mònica, Junyent, M. Carme y Unamuno, Virginia (2009): *Diversitat lingüística a l'aula. Construir centres educatius plurilingües*, Barcelona, Eumo Editorial / Fundació Jaume Bofill.
- Bastardas, Albert (2004), *Diversitats: llengües, espècies i ecologies*. Empúries, Barcelona.
- Beacco, Jean-Claude (2005): *Langues et répertoire de langues: le plurilinguisme comme "manière d'être" en Europe*, Strasbourg, Conseil d'Europe. Disponible en: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Beacco_EN.pdf> (última visita 17.09.2011).
- Beacco, Jean-Claude y M. Byram (2007): *Guide pour l'élaboration des politiques éducatives en Europe: de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Benveniste, Émile (1966): *Problèmes de linguistique générale*. Paris: Gallimard.
- Bernaus, Mercè (2004): "Un nuevo paradigma en didáctica de la lengua", *Glosas didácticas*, nº 11, p. 3-13.
- Berrendonner, Alain (1983): *Principes de grammaire polylectale*, Lyon, P.U.L.
- Berstein, Basil (1964): "Elaborated and Restricted Codes" En J. Gumperz and D. Bernstein, Basil (1972), "A Sociolinguistic Approach to Socialization, With Some Reference to Educability". En J. Gumperz and D. Hymes (eds). *Directions in Sociolinguistics*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

- Berstein, Basil (1996): *Pedagogía, Control Simbólico e Identidad*. Ediciones Morata. Madrid.
- Bhatt, A y Martin-Jones, M. (1992): "Whose resource? Minority languages, bilingual learners and language awareness", en Fairclough, Norman (ed.): *Critical language awareness*, London, Longman, p. 285-302.
- Blom, Jan-Petter, y John J. Gumperz (1972): "Social meaning in linguistic structure: code-switching in Norway", *Directions in Sociolinguistics*, ed. by John J. Gumperz y Blommaert, Jan (2001): "Context is/as critique". *Critique of Anthropology* 21(1): p. 13-32.
- Blommaert, Jan; Collins, James; Heller, Monica; Rampton, Ben; Slembrouck, Stef y Verschueren, Jef (eds.) (2001): *Discourse and Critique. Critique of Anthropology* 21 (1).
- Blommaert, Jan; Collins, James; Heller, Monica; Rampton, Ben; Slembrouck, Stef & Verschueren, Jef (eds.) (2003): *Ethnography, Discourse, and Hegemony*. Special Issue of *Pragmatics*, 13/1.
- Blommaert, Jan; Collins, James y Slembrouck, Stef (2005): "Space of multilingualism". *Language & Communication* 25, p. 197-216.
- Blommaert, Jan (2007): "Sociolinguistic scales", *Intercultural Pragmatics*, 4-1, p. 1-19.
- Blommaert, Jan (2010): *The sociolinguistics of globalization*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Blommaert, Jan y Dong, Jie (2010): "Language and Movement in Space", en Coupland, Nikolas (ed.): *The Handbook of Language and Globalization*, Oxford, Wiley-Blackwell, p.366-385.
- Borg, A. (1985): *Cypriot Arabic*, Stuttgart, Steiner.
- Bourdieu, Pierre (1982): *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard.
- Bourdieu, Pierre (1991): *Language and symbolic power*. Cambridge : Polity Press.
- Bourdieu, Pierre (dir.) (1999): *La miseria del mundo*, Madrid, Akal.

- Bühler, Karl (1934): *Sprachtheorie: Die Darstellungsfunktion der Sprache*, Jena, Fischer.
Traducción española: Teoría del lenguaje, Madrid, Revista de Occidente, 1950.
- Bullock, Alan (dir.) (1975): *A Language for Life. Report of Committee of Inquiry*.
London: HMSO.
- Burley, S. y Pomphrey, C. (2002): “Intercomprehension: A move towards a new type of language teacher”, *Language Learning Journal*, 25, p. 46-51.
- Byram, Michael (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Byram, Michael (2007): *From foreign language education to education for intercultural citizenship*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Byram, Michel y Zarate, G. (1994): *Definitions, objectives and assessment of sociocultural competence*, Strasbourg, Council of Europe.
- Byram, Michel y Zarate, G. (1997): “Definitions, objectives and assessment of sociocultural competence”, en Byram, M.; Zarate, G. y Neuner, G.: *Sociocultural Competence in Language Learning and Teaching*, Strasbourg, Council of Europe.
- Byram, Michael y Fleming, Michael (eds.) (1998): *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through drama and ethnography*, Cambridge, Cambridge University Press (Cambridge Language Teaching Library).
- Calsamiglia Blancafort, Helena y Tusón Valls, Amparo (2007): *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Barcelona, Ariel, 2ª edición actualizada.
- Calvet, Louis Jean (1999): *La Guerre des Langues et les Politiques Linguistiques*, Paris, Hachette.
- Calvet, Louis Jean (2001): “Le versant linguistique de la mondialisation”, *Dialogues et Cultures*, nº 45, *Actes du X Congrès Mondial des Professeurs de Français*, FIPF, p. 80-87.
- Calvet, Louis Jean (2004) [1999]: *Pour une Écologie des langues du Monde*, Paris, Plon. Cito por la traducción gallega: Por una ecoloxía das linguas no mundo, Noia, Laiovento.

- Canale, Michael y Merrill Swain (1980): "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing", *Applied Linguistics* 1 (1), p. 1-47.
- Candelier, Michel (1992): "Language awareness and language policy in the European context: A French point of view", *Language Awareness*, 1, p. 27-32.
- Candelier, Michel (1997): *EVLANG: "L'éveil aux langues dans l'École Primaire". Projet Socrates/Lingua 42137-CP-1-97-FR-Lingua-LDA*.
- Candelier, Michel (2001): "Diversité linguistique et enseignement des langues. Perspectives européennes et réflexions didactiques", *Actes: Langue nationale et mondialisation enjeux et défis pour le français*, Québec, disponible en <<http://www.cslf.gouv.qc.ca/bibliotheque-virtuelle/publication-html/>> (última visita 17.09.2011).
- Candelier, Michel (dir.) (2003): *L'éveil aux langues à l'école primaire*, Bruxelles, De Boeck & Larcier.
- Candelier, Michel, Dumoulin, B. y Koishi, A. (1999): *La diversité des langues dans les systèmes éducatifs des États membres du Conseil de la Coopération culturelle. Rapport d'une enquête préliminaire*, DECS/EDU/LANG (99) 11 rev., Strasbourg, Consejo de Europa.
- Candelier, Michel et al. (2003): *Janua Linguarum – La porte des langues. L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*, Graz, Centre européen pour les langues vivantes.
- Candelier, Michel y Macaire, Dominique (coords.) (2001): *1,2 3...4000 lenguas*, traducción Artur Noguerol y Núria Vilà, disponibles en: <<http://jaling.ecml.at/>> (última visita 17.09.2011).
- Carreira Montes, Antonio; Díaz García, M^a Teresa; Sampedro Cid, Rebeca y Zas Varela, Luz (2009): "Actividades colaborativas entre distintos niveles educativos para el desarrollo de la competencia intercultural", en Soriano Ayala, R.; Zapata Boluda, M. y González Jiménez, J. (eds.): *La formación para el desarrollo de una Sociedad Intercultural*, Almería, Universidad de Almería, p. 143-151.

- Cassany, Daniel (ed.) (2006a): *El Portafolis*. Monográfico de la revista *Articles de didáctica de la Llengua i de la Literatura*. Barcelona, Graó.
- Cassany, Daniel (ed.) (2006b): *El Portfolio Europeo de las Lenguas y sus aplicaciones en el aula*. Madrid, M.E.C.
- Cassen, Bernard (2005): "Un monde polyglote pour échapper à la dictature de l'anglais", *Le Monde Diplomatique*, Dossier "On peut déjà se comprendre entre locuteurs des langues romanes", janvier 2005. Disponible en: <<http://www.monde-diplomatique.fr/2005/01/CASSEN/11819>> (última visita 17.09.2011).
- Castagne, Eric (2007): *Programme InterCompréhension Européenne (ICE)*. Disponible en: <<http://logatome.eu/ice.htm>> (última visita 17.09.2011).
- Castellotti, Véronique y Moore, Danièle (eds.). (1997): *Alternance des Langues et Apprentissages*., Etudes de Linguistique Appliquée, 108, Didier Erudition.
- Castellotti, Véronique y Moore, Danièle. (2005a): "Répertoires pluriels, culture métalinguistique et usages d'appropriation", en Beacco, J. C. [et al.]: *Les cultures linguistiques et éducatives dans l'enseignement des langues*, Paris, PUF.
- Castellotti, Véronique y Moore, Danièle. (2005b): "Les portfolios européens des langues: des outils plurilingues pour une culture éducative partagée", *Repères*, nº 29, p. 167-183.
- Cazden, Courtney B. (1988): *Classroom discourse: the language of teaching and learning*, Portsmouth, Heinemann.
- Cenoz, Jasone y Genesse, Fred (1998): *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Clark, R. et al. (1990): "Critical language awareness. Part I: A critical review of three current approaches to language awareness", *Language and Education*, 4.4, p. 249-260.
- Clark, R. et al. (1991): "Critical language awareness. Part II: Towards critical alternatives", *Language and Education*, 5.1, p. 41-54.

- Collins, James; Slembrouck, Stef y Baynham, Mike (eds.) (2009): *Globalization and language in contact. Scale, migration and communicative practices*, London / New York, Continuum International Publishing Group.
- Comellas, Pere et al. (2010): “Descobrir les llengües de la immigració: ocultació, prejudicis i altres malentesos”, *Llengua, Societat i Comunicació*, 8, p. 54-62.
- Conde, Gisela (2006): “El Portfolio Europeo de las Lenguas: el proyecto europeo y su desarrollo en España”, *Carabela*, 57, p. 143-154.
- Consejo de Europa (2001): *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques. Cito por la edición española: *Marco europeo común de referencia para las lenguas: enseñar, aprender, evaluar*, Madrid, MEC, 2002.
- Consejo de Europa (2003a): *Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique: un plan d'action 2004-2006*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques.
- Consejo de Europa (2003b): *Guide pour l'Élaboration des Politiques Éducatives en Europe*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques.
- Consejo de Europa (2005): *Un nouveau cadre stratégique pour le multilinguisme*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques.
- Constanzo, Edvige (2003): “L'educazione linguistica in Italia: un'esperienza per l'Europa”, *Centro iniziativa democratica insegnanti*, p. 1-16.
- Cook, Vivian (1992): *Second language learning and language teaching*, London, Edward Arnolds.
- Coperías Aguilar, María José (2009): “Intercultural communicative competence in the context of the European higher education area”, *Language and Intercultural Communication*, vol. 9, nº 4, p. 242-255.
- Corson, David (1997): “Awareness of non-standard varieties in the schools”, en van Lier, L. y Corson, D. (eds.): *Encyclopedia of language and education*, vol.6: *Knowledge about language*, Amsterdam, Kluwer, 1997.

- Coste, Daniel; Moore, D. y Zarate, G. (1997): “Compétence plurilingüe et pluriculturelle”, en Consejo de Europa: *L'apprentissage des langues dans le cadre européen. Le français dans le monde. Recherches et applications*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Coste, Daniel et al. (ed.) (2007): *Un Document européen de référence pour les langues de l'éducation?*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Coste, Daniel (2010): “L'intercompréhension à la croisée des chemins?”, *Synergies Europe, Intercompréhension(s): repères, interrogations et perspectives*, 5, p. 192-199.
- Cots, Josep Maria (2002): “La conciencia lingüística crítica en el aula de inglés como lengua extranjera”, en Cots, J. M. y Nussbaum, L. (eds.): *Pensar lo dicho: la reflexión sobre la lengua y la comunicación en la enseñanza de lenguas*, Lleida, Editorial Milenio, p. 201-216.
- Cots, Josep Maria y Nussbaum, Luci (eds.) (2002): *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*, Lleida, Milenio.
- Cots, Josep Maria et al. (2007): *La conciencia lingüística en la enseñanza de lenguas*, Barcelona, Editorial Graò.
- Cots, Josep M. y Nussbaum, Luci (2008): “Communicative Competence and Institutional Affiliation: Interactional Processes of Identity Construction by Immigrant Student in Catalonia”, *International Journal of Multilingualism*, vol. 5, nº 1, p. 17- 40.
- Cox, Brian (dir.) (1989): *English for ages 5 to 16*, London, DES.
- Cresswell, John y Hartley, John (1987): *Esperanto*, London, Hodder & Stoughton. 3ª edición.
- Crowther, G. (dir) (1959): *15 to 18: Report of the Central Advisory Council*, London, HMSO.
- Crystal, David (2000): *Language death*, Cambridge, Cambridge University Pres. Traducción gallega, *A morte das linguas*, Vigo, Galaxia, 2003.

- Cummins, Jim (2000): *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*, Cleveon, Multilingual Matters. Traducción española, *Lenguaje, poder y pedagogía: niños y niñas bilingües entre dos fuegos*, Madrid, Morata, 2002.
- Dabène, Louise (1991): “Enseignement d’une langue ou éveil au langage?”, en Garabedian, M. (dir): *Enseignements / Apprentissages précoces des langues. Le Français dans le Monde. Recherches et applications*, Paris, Hachette, p. 57-64.
- Dabène, Louise (1992): “Le développement de la conscience métalinguistique: un objectif commun pour l’enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères”, *Repères*, 6, p. 13-22.
- De Angelis, Gessica (2007): *Third or additional language acquisition*, Cleveon, Multilingual Matters.
- Del Valle, José (1999): “Lenguas imaginadas: Menéndez Pidal, la lingüística hispánica y la configuración del estándar”, *Bulletin of Hispanic Studies*, 76.2, p. 215-233.
- DOGA (Diario Oficial de Galicia) (2010): *Decreto 79/2010, do 20 de maio, para o plurilingüismo non universitario de Galicia*, nº 97, p. 9242-9247.
- Díaz García, M^a Teresa; Mas Álvarez, Inmaculada y Zas Varela, Luz (coods.) (2009a): *Diversidade lingüística e cultural no ensino de linguas*, Santa Comba, TresCtres.
- Díaz García, M^a Teresa; Mas Álvarez, Inmaculada y Zas Varela, Luz (2009b): “Proyección de la Universidad al marco socioeducativo. Experiencia colaborativa en torno a la diversidad lingüística”, *Revista Aula de Encuentro*, nº 12, p. 15-28.
- Díaz García, M^a Teresa; Mas Álvarez, Inmaculada y Zas Varela, Luz (2009c): “‘Signar é doado’. La lengua de signos como ejemplo de diversidad lingüística local y global en una experiencia escolar en Santiago de Compostela”, comunicación presentada en el *III Congreso Nacional de LSE*, Madrid, 16-18 de septiembre de 2009.
- Domínguez Seco, Luzía (1995) *Falando de lingua. Uma aproximação à fala como marcadora da diferença social*, Tesina de Licenciatura, Universidade da Coruña.

- Domínguez Seco, Luzía; Herrero Valeiro, Mario J. (2003) “Pureza e (des)lealdade linguísticas na ideologización das condutas de fala na Galiza”, *Actas do I Simposio Internacional sobre oBilingüismo. Comunidades e individuos bilingües*. Univiversidade de Vigo.
- Dong, Jie y Blommaert, Jan (2010): “Space, scale and accents: constructing migrant identity in Beijing”, en Collins, James; Slembrouck, Stef y Baynham, Mike (eds.): *Globalization and language in contact. Scale, migration and communicative practices*, London / New York, Continuun International Publishing Group.
- Donmall, B. G. (ed.) (1985): *Language Awareness*. London: CILT.
- Doughty, P., Pearce, J. y Thornton, G. (1971): *Language in use*, Londres, Edward Arnold.
- Dubert García, Francisco (2002): “Os sociolectos galegos”, *Cadernos da lingua*, 24, p. 5-27.
- Duranti, Alessandro (2000): *Antropología Lingüística*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Eco, Umberto (1978): *Tratado de Semiótica General*, México, Nueva Imagen.
- El-Madkouri Maataqui, Mohamed (1999): “Problemas de enseñanza-aprendizaje del español en adultos inmigrantes: el caso de los inmigrantes marroquíes como ejemplo”, en Cerzal, F. (ed.), *Enseñanza y aprendizaje de lenguas modernas e interculturalidad*. Madrid, Talasa.
- El-Madkouri Maataqui, Mohamed (2003): “El mapa lingüístico-educativo marroquí y su influencia en la adquisición del español como lengua de instrucción”, *Tonos Digital*, nº 5.
- Elliot, J. (1997): *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid, Morata.
- Extra, Guus y Görter, Durk (ed.) (2001): *The other languages of Europe*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Fairclough, Norman (ed.) (1992): *Critical language awareness*, London, Longman.

- Fairclough, Norman (1997): “Discurso, mudança e hegemonia”, en E. R. Pedro (ed.), *Análise Crítica do Discurso. Uma perspectiva sociopolítica e funcional*, Lisboa, Caminho, p. 75-103.
- Fairclough, Norman (1999): “Global capitalism and critical awareness of language”, *Language Awareness*, 8.2., p. 71-83.
- Fernández, Mauro A., Rodríguez Neira, Modesto A. (coords.) (1994) *Lingua inicial e competencia lingüística en Galicia*, Vigo, Real Academia Galega.
- Fernández, Mauro A., Rodríguez Neira, Modesto A. (coords.) (1995) *Usos lingüísticos en Galicia*, Vigo, Real Academia Galega.
- Fernández, Mauro A., Rodríguez Neira, Modesto A. (coords.) (1996) *Actitudes lingüísticas en Galicia*, Vigo, Real Academia Galega.
- Fernández Pérez, Milagros (2004): “Lingüística aplicada”, disponible en: http://www.liceus.com/cgi-bin/aco/ling_geral/index.asp (última visita 17.09.2011).
- Fernández Rei, Francisco (1997): “A situación actual da lingua galega”. *Revista de lingua y literatura catalana, gallega y vasca* (5), p. 205-221.
- Fernández Rei, Francisco (1990): *Dialectoloxía da lingua galega*. Vigo: Edicións Xerais.
- Fernández Rei, Francisco y Hermida Gulías, Carmo (2003): *A Nosa fala : bloques e áreas lingüísticas do galego*, Santiago de Compostela, Consello da Cultura galega.
- Foucault, Michel (1966): *Les Mots et les Chose. Une Archéologie des Sciences Humaines*, Paris, Gallimard.
- Freire, Paulo (1984): *La importancia de leer y el proceso de liberación*, Madrid, Siglo XXI.
- Gajo, Laurent y Mondada, Lorenza (2000): *Interactions et acquisitions en contexte*, Fribourg, Editions Universitaires Fribourg Suisse.
- Gal, Susan y Woolard, Kathryn A. (2001): “Constructing languages and publics: authority and representation”, en Gal, Susan y Woolard, Kathryn A. (eds.),

- Languages and publics: the making of authority*, Manchester, St. Jerome, p. 1-12.
- Garfinkel, Harold (1972) "Remarks on Ethnomethodology", en J. Gumperz y D. Hymes (eds.): *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*, New York, Holt, Rinehart & Winston, p. 301-324.
- Gallardo Paúls, Beatriz (1996): *Análisis conversacional y pragmática del receptor*, Valencia, Ediciones Episteme.
- Garrido Sardà, Maria Rosa y Moyer, Melissa G. (2008): "Ideologies and practices of multilingualism in an immigrant support NGO. Micro-macro connections", artículo presentado en *Sociolinguistics Symposium 17*, Amsterdam.
- Garrido Sardà, Maria Rosa (2010): "Tensions ideològiques sobre 'La llengua d'Acollida' en un projecte residencial per a migrants", *Llengua, Societat i Comunicació*, 8, p. 19-26.
- GELA (2003a): *La carpeta de la diversitat lingüística: educació primària 1r cicle*, Barcelona, Octaedro.
- GELA (2003b): *La carpeta de la diversitat lingüística: educació primària 2n cicle*, Barcelona, Octaedro.
- GELA (2003c): *La carpeta de la diversitat lingüística: educació primària 3r cicle*, Barcelona, Octaedro.
- Gnutzmann, Claus (1997): "Language Awareness: Progress in Language Learning and Language Education or Reformulation of Old Ideas", *Language Awareness*, v.6, nº 2 y 3, p. 65-74.
- Gombert, Jean (1992): *Metalinguistic development*. New York: Harvester Wheatsheaf.
- Goffman, Erving. 1971. *Relations in Public: Microstudies of the Public Order*. New York: Harper & Row.
- Goffman, Erving (1974): *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*. Boston: Northeastern University Press.
- Goffman, Erving (1981): *Forms of Talk*. Oxford: Blackwell

- González González, Manuel; Rodríguez Neira, Modesto A.; Fernández Salgado, Antonio, Laredo Gutiérrez, Xaquín y Suárez Fernández, María Isabel (2009): *Mapa Sociolingüístico de Galicia 2004. Usos lingüísticos de Galicia*. Volumen II. A Coruña: Real Academia Galega.
- Goodwin, Charles y Duranti, Alessandro (1992): “Rethinking context: an introduction”, en A. Duranti y C. Goodwin (eds.), *Rethinking context. Language as an interactive phenomenon*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 1-42.
- Goodwin, Marjorie H (1993): “Tactical uses of stories: participation frameworks within boys’ and girls’ disputes”, en D. Tannen (ed.), *Gender and conversational interaction*, New York, Oxford University Press.
- Goumoëns, C.; De Pietro, J.F. Y Jeannot, D. (1999): “Des activités d’éveil au langage et d’ouverture aux langues à l’école: vers une prise en compte des langues minoritaires”, *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, nº 69 (2), p. 7-30.
- GREIP: *Materiales didácticos*, disponible en <<http://greip.uab.cat/materials/>> (última visita 17.09.2011).
- Grice, Paul (1975): “Logic and conversation”, en Cole, P. y Morgan (eds.): *Syntax and Semantics*, vol. 3: *Speech Acts*, New York, Academic Press. Traducción en Valdés Villanueva (ed.), *La búsqueda del significado*, Madrid, Tecnos, p. 511-530.
- Griggs, P. (1997): “Metalinguistic work and the development of language use in communicative pairwork activities involving second language learners”, *Eurosla 7 Proceedings*, p. 403–415.
- Griggs, P. (1999): “Marques transcodiques, communication et acquisition dans les interactions entre apprenants partageant la même L1”, *Cahiers du Français Contemporain*, 5, p. 53–68.
- Grixti, J. (2000): *Young people and the broadcasting media: the Maltese experience*. Hamrun, Malta, Broadcasting Authority.
- Grixti, J. (2004): *Broadcasting and the young adult consumer: Local and global media influences on Maltese youth culture*. Hamrun, Malta, Broadcasting Authority.

- Grixti, J. (2006): "Symbiotic transformations: Youth, global media and indigenous culture in Malta", *Media, Culture & Society*, 28 (1), p. 105-122.
- Grixti, J. (2008): "'Glocalised' youth culture as linguistic performance: media globalization and the construction of hybrid identities", *Noves SL. Revista de Sociolingüística*, invierno, 2008, p. 1-8, disponible en <http://www.gencat.cat/llengua/noves> (última visita 17.09.2011).
- Grosjean, François (1982): *Life with two languages: an introduction to bilingualism*, Cambridge, Harvard University Press.
- Grosjean, François (1989): "Neurolinguistic, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person", *Brain and Language*, 36, p. 36-315.
- Grosjean, François (2008): *Studying bilinguals*, Oxford, Oxford University Press.
- Grosjean, François (2010): *Bilingual life and reality*, Cambridge, Harvard University Press.
- GRUPO ELEUTERIO QUINTANILLA (2006): *Lengua y diversidad cultural. Actividades para el aula*, Madrid, Talasa Ediciones.
- Gumperz, John J. (1964a): "Hindi-Punjabi code-switching in Delhi". In *Proceedings of the Ninth International Congress of Linguists, Cambridge, Massachusetts, 1962*, ed. por H. Lunt. The Hague: Mouton, p. 1115-1124.
- Gumperz, John J. (1964b): "Linguistic and Social Interaction in two communities", *American Anthropologist*, 66 (6), p. 137-153.
- Gumperz, John J. (1967): "On the linguistic markers of bilingual communication". *Journal of Social Issues* 23 (2), 48-57.
- Gumperz, John J. (1970): "Verbal strategies in multilingual communication". In *Bilingualism and language contact*, ed. por James E. Alatis. Washington (D.C.): Georgetown University Press, 129-147.
- Gumperz, John J. (1971): *Language in social groups. Essays by John J. Gumperz*. Stanford: Stanford University Press.
- Gumperz, John J. y Hymes, Dell (1972): *Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication*, New York, Holt, Rinehart y Winston.

- Gumperz, John J. (1976): "The sociolinguistic significance of conversational code-switching". *Working Papers of the Language-Behavior Research Laboratory, University of California, Berkeley* 46.
- Gumperz, John J. (1982a): *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gumperz, John J. (1982b): "Ethnic style and political rhetoric", en *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 187-203.
- Gumperz, John J., ed. (1982c): *Language and Social Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gumperz, John y Dell Hymes (1964): "The ethnography of communication". *American Anthropologist* 66. 6. Parte 2.
- Gumperz, John y Dell Hymes (1972): *Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication*. Nueva York: Basil Blackwell.
- Haenisch, Hans y Thürmann, Eike (1995): "Begegnung mit Sprachen in der Grundschule. Eine empirische Untersuchung. Arbeitsberichte zur Curriculumentwicklung", en *Schule und Unterrichtsforschung*, 30, Soest, Landinstitut für Schule und Weiterbildung.
- Hall, S. (1997): "Cultural identity and diaspora", en K. Woodward (ed.), *Identity and difference*, London, Sage, p. 51-59.
- Halliday, Michael (1978): *Language as Social Semiotic*, London, Edward Arnold.
- Harmon, David (2002): *In Light of Our Differences: How Diversity in Nature and Culture Makes Us Human*, Washington, The Smithsonian Institute Press.
- Haugen, Einar (1972): *The Ecology of Language*, Stanford University Press, Stanford.
- Hawkins, Eric W. (1981) *Modern Languages in the Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hawkins, Eric W. (1984): *Awareness of language: An introduction*, Cambridge, Cambridge University Press.

- Hawkins, E. (1992a): "Awareness of language/knowledge about language in the curriculum of England and Wales. An historical note on twenty years of curricular debate." *Language Awareness* 1 (1), p. 5-17.
- Hawkins, Eric W. (1992b): "La réflexion sur le langage comme "matière-pont" dans le programme scolaire", *Repères* 6, p. 41-56.
- Hawkins, Eric W. (1992c): "Language Awareness'", en R. E. Asher (ed.): *The Encyclopedia of Language and Linguistics*, Oxford, Pergamon.
- Hawkins, Eric W. (1999): "Foreing Language Study and Language Awareness". *Language Awareness*. Vol 8, n° 3&4, p. 124-142.
- Heller, Monica (1998): *Codeswitching: Anthropological and Sociolinguistic Perspectives*, Berlin, Mouton de Gruyter.
- Heller, Monica (1999): *Linguistic Minorities and Modernity: A Sociolinguistic Ethnography*, London, Longman.
- Heller, Monica (2001): "Undoing the macro/micro dichotomy: Ideology and categorisation in a linguistic minority school", en C. Candlin, N. Coupland y S. Sarangi, *Sociolinguistics and Social Theory*, Londres, Longman, p.212-234.
- Heller, Monica (2004): "Pratiques et structuration à l'école en milieu multilingue", *Sociolinguistica*, 18, p. 1-13.
- Heller, Monica y Martin-Jones, Marilyn (eds.) (2001): *Voices of authority: education and linguistic difference*, Westport, Ablex.
- Herdina, Pilip y Jessner, Ulrike (2002): *A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Hymes, Dell (1971): "Competence and performance in linguistic theory" *Acquisition of languages: Models and methods*. Ed. Huxley and E. Ingram. New York: Academic Press, p.3-23.
- Hymes, Dell (1972): "On communicative competence", en Pride, J.B. y J. Holmes (eds.): *Sociolinguistics*, London, Penguin Books, p. 269-293.

- Jacquemet, Marco (2005): "Transidiomatic practices: Language and power in the age of globalization", *Language and Communication*, 25, p. 257-277.
- Jakobson, Roman y Nalle, Morris (1956): *Fundamentals of language*. The Hague. Mouton & Co.
- Jakobson, Roman (1963): *Essais de linguistique générale*, Paris, Éditions de Minuit.
- James, Carl (1999): "Language Awareness: Implications for the Language Curriculum". *Language, Culture and Curriculum*. Vol. 12, nº 1, p. 94-115.
- James, Carl y Garret, Peter (eds.) (1991): *Language Awareness in the classroom*, London, Longman.
- Jessner, Ulrike (2006): *Linguistic Awareness in Multilinguals*, Edinburgh, Edinburgh University Press.
- Joseph, Joseph E. y Taylor, Talbot J. (eds.) (1990): *Ideologies of language*, London / New York, Routledge.
- Junyent, M. Carme (1999): *La diversitat lingüística: didàctica i recorregut de les llengües del món*, Barcelona, Octaedro.
- Junyent Figueras, M. Carme (2002): "Las actitudes lingüísticas. Asignatura pendiente de la planificación", *IV Congreso de Lingüística General, Cádiz del 3 al 6 de abril de 2000*, vol. 3, Cádiz, Universidad de Cádiz, p. 1547-1556.
- Junyent Figueras, M. Carme (2005): "Conviure en la Catalunya multilingüe", *Catalan Review: international journal of catalán cultura*, vol. 19, nº 1-2, p. 29-36.
- Junyent, M. Carme et al. (2005): *Les llengües a Catalunya*, Barcelona, Octaedro.
- Junyent Figueras, Carme (2008): "Inmigración y diversidad lingüística", en Uranga, Belén y Maraña, Maider (eds.): *El futuro de las lenguas*, Los libros de la Catarata, Bilbao, p. 49-68.
- Junyent, M. Carme et al. (2009): *Transferències. La manifestació dels processos extralingüístics en les llengües del món*, Vic, Eumo Editorial.
- Junyent Figueras, M. Carme (2010): "Ecolinguistics, or a mirror on the real world". *Catalan International View*, nº 10, p. 38-41.

- Junyent, M. Carme y Muncunill, Cristina (2010): *El libro de las lenguas*, Barcelona, Octaedro.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine (1990): *Les interactions verbales*, tome I. Paris, Armand Colin.
- Kapuściński, Ryszard (2006): *Encuentro con el otro*, Barcelona, Anagrama.
- Kroskrity, Paul V. (2000): *Regimes of language: ideologies, politics and identities*, Santa Fe, NM, School of American Research Press.
- Laghaout, M. (1995): "L'espace dialectal marocain, sa structure actuelle et son evolution recente", *Dialectologie et Sciences Humaines au Maroc*, Rabat, Facultés des Lettres et des Sciences Humaines, p. 9-41.
- Lamarre, Patricia (2002): "Plurilingualism and pluriculturalism: An approach from the Canadian perspective", *Kolor: Journal on Moving Communities*, vol. 1, nº 1, p. 33-45.
- Large, Andrew (1985): *The Artificial Language Movement*, Oxford, New York, Blackwell.
- Le Page, R. B. y Tabouret-Keller, A. (1985): *Acts of Identity: Creole-Based approaches to Ethnicity and Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Liebscher, L., y Dailey-O'Cain, J. (2005): "Learner code-switching in the content-based foreign language classroom", *The Modern Language Journal*, 89, p. 234-247.
- Littlewood, William (1981): *Communicative Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press
- Lomas, Carlos (1999): *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*, 2 vols., Barcelona, Paidós, 2ª edición corregida y actualizada.
- Lomas, Carlos (comp.) (2002): *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*, Barcelona, Paidós.
- Lomas, Carlos (2011): "El poder de las palabras y las palabras del poder. Enseñanza del lenguaje y educación democrática", en *Textos*, n 58, p. 9-21.

- López García, Bernabé y Barriane, Mohamed (2004): *Atlas de la inmigración magrebi en España. Atlas 2004*, Madrid, Universidad Autónoma de Madrid. Disponible en: <<http://www.uam.es/otroscentros/TEIM/Observainmigra/Atlas%202004%20inicio.htm>> (Última visita 17.09.2011).
- Lüdi, George (1994): “Répertoires plurilingües: le cas de la Suisse”, en Claude Truchot (dir.): *Le plurilinguisme européen*, Champion, Paris, p. 151-170.
- Lüdi, George (1998): “Le code-switching comme variété mixte?”, *Sociolinguistica*, 12, p. 140-154.
- Lüdi, George y Py, Bernard (2002) [1986]: *Être bilingüe*, Berna, Peter Lang, 2ª edición revisada.
- Llurda, Enric (ed.) (2005): *Non-native language teachers. Perspectives challenges and contributions to the profession*, New York, Springer.
- Maalouf, Amin (1999): *Identidades asesinas*, Madrid, Alianza.
- Martí, Félix et al. (2006): *Palabras y mundos. Informe sobre las lenguas del mundo*, Barcelona, Icaria.
- Martin-Jones, M. (1995): “Code-switching in the classromm: Two decades of research”, en Milroy, L. y Muysken, P. (eds.): *On speaker, two languages: Cross-disciplinary perspectives on code-switching*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 90-111.
- Martín Rojo, Luisa (2003): “Principales dimensiones de la comunicación intercultural”, en *Educación y Futuro*, vol 8, Madrid, Centro de Enseñanza Superior en Humanidades y Ciencias de la Educación, p. 159-170.
- Martín Rojo, Luisa (2006): “La etnografía escolar: de los principios teóricos a su aplicación”, en *Actas del VII Congreso de Lingüística General*, Barcelona.
- Martín Rojo, Luisa (2008): “Imposing and resisting ethnic categorization in multicultural classroom”, en Rosana Dolón y Júlia Todolí (eds.): *Analysing Identities and Discourse*, Amsterdam, John Benjamins, p. 31-57.
- Martín Rojo, Luisa et al. (2003): *¿Asimilar o integrar? Dilema ante el Multilingüismo en las aulas*, Madrid, CIDE/MEC.

- Mas Álvarez, Inmaculada y Zas Varela, Luz (2009): “Tomando conciencia da diversidade lingüística”, en Díaz, T.; Mas, I. y Zas, L. (coords.), *Diversidade lingüística e cultural no ensino de linguas*, Santa Comba, TresCtres, p. 84-118.
- Mas Álvarez, Inmaculada y Zas Varela, Luz (2011): "Dereitos lingüísticos da infancia", en Fernández Herrero, B., Silva C. y Veiga A. (eds.): *Os dereitos humanos. Unha ollada múltiple*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela, p. 165-176.
- Masats, Dolors (2001): “Language awareness: An international project”, en Lasagabaster, A.D. y Sierra, J. M. (eds.): *Language Awareness in the Foreign Language Classroom*, Zarautz Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Masats, Dolors y Unamuno, Virginia (2001): “Constructing social identities and discourse through repair activities”, Foster- Cohen, S y Nizegorodcew, A. (eds.): *EUROSLA Yearbook 2000*, Amsterdam, John Benjamins Publishing Co., p. 239-254.
- Masats, Dolors; Noguerol, Artur; Prats, N. y Vilà, Nuria (2002): “Recursos para el desarrollo de la conciencia lingüística”, en Cots, J. M. y Nussbaum, L. (eds.): *Pensar lo dicho: la reflexión sobre la lengua y la comunicación en la enseñanza de lenguas*, Lleida, Editorial Milenio, p. 137-151.
- Masny, D. (1997): “Linguistic awareness and writing: Exploring the relationship with language awareness”, *Language Awareness*, 6, 2 & 3, p. 105-118.
- Meissner, Franz-Joseph y otros (2004): EUROCOM. *Les sep tamis. Lire les langues romanes dès le début*, Aachen, Shaker-Verlag.
- Ministerio de Educación. Portfolio Europeo de las Lenguas:
<<http://www.mec.es/programas-europeos/jsp/plantilla.jsp?id=343>> (Última visita 17.09.2011).
- Milroy, James y Lesley (1987): *Authority in language: investigating language prescription and standardization*, London, Routledge.
- Mondada, Lorenza (2001): “Por una lingüística interaccional”, *Discurso y Sociedad*, vol. 3 (3), Barcelona, Gedisa, p.61-89.

- Mondada, Lorenza (2005): *Chercheurs en interaction. Comment émergent les savoirs*, Lausanne, Lausanne Presses.
- Moore, Daniel (1993): “Entre langues étrangères et langues d'origine: transformer la diversité en atout dans l'apprentissage”, *Études de Linguistique Appliquée*, nº 89, p. 97-106.
- Moore, Daniel (2002): “Case study. Code-switching and learning in the classroom”, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 5(5), p. 279–293.
- Moore, Daniel (2006): *Plurilinguismes et École*, Paris, Collection LAL Didier.
- Morales López, Esperanza (2008): “Sign bilingualism in Spanish deaf education”, en Plaza Pust, C. y Morales López, E. (eds.): *Sign bilingualism: Language development, interaction, and maintenance in sign language contact situations*, Ámsterdam, John Benjamins, p. 223-276.
- Moreno Cabrera, Juan Carlos (2000): *La dignidad e igualdad de las lenguas. Críticas de la dicriminación lingüística*, Madrid, Alianza Editorial.
- Moreno Cabrera, Juan Carlos (2003): *El universo de las lenguas. Clasificación, denominación, situación, tipología, historia y bibliografía de las lenguas*, Madrid, Castalia.
- Moreno Cabrera, Juan Carlos (2006): “La diversidad lingüística en el siglo XXI”, en F. Martí y otros, *Palabras y mundos. Informe sobre las lenguas del mundo*, Barcelona, Icaria, p. 87-132.
- Moreno Cabrera, Juan Carlos (2008): *El nacionalismo lingüístico. Una ideología destructiva*, Barcelona, Ediciones Península.
- Myers-Scotton, C. (1993): *Social motivations for codeswitching*, Oxford, Clarendon Press.
- Nayar, P. (1993): “Review: James, C. and Garret, P. (eds.): *Language awareness in the classroom*”, en *Journal of Pragmatics*, vol. 20, nº 6, 1993, p. 604-608.
- Noguerol, Artur (2000): “Aprender llengua (i altres coses) des la diversitat”, *Perspectiva i Diversitat*, vol. 10: suplemento de *Perspectiva escolar*.

- Noguerol, Artur (2001a): “Una experiencia de diversidad lingüística y cultural”, en Casas, M. y Tomás, C. (eds.), *Educación Primaria. Orientaciones y recursos (6-12 años)*, Barcelona, Ciss-Prazis.
- Noguerol, Artur (2001b): *Didactique de l'éveil aux langues. Rapport de Recherche. Versión en español, Eveil aux langues*, Projet Socrates/Lingua, disponible en línea: <<http://jaling.ecml.at/pdfdocs/evlang/evlang2.pdf>> (Última visita 17.09.2011).
- Noguerol, Artur (2004): “Ensenyar llengua en una societat multilingüe”, *Perspectiva escolar*, nº 290, p. 4-15.
- Noguerol, Artur (2005): “El programa Evlang en sociedades bilingües, el ejemplo de Catalunya”, disponible en línea en *Red de lenguas del mundo, Unesco Etxea*: <http://www.amaraunalanguages.com/orokorra/artikuluak/es/1.Artur_Noguerol.pdf> (Última visita 17.09.2011).
- Noguerol, Artur (2008): “El tratamiento integrado de las lenguas en el marco europeo”, en *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, número 47, p. 10-19.
- Noguerol, Artur (2009): “Didáctica de las llengües en entorns multiculturals”, *Perspectiva escolar*, nº 337, p. 14-23.
- Noguerol, Artur y Vilà, Nuria (2000): “El plurilinguisme una via para el aprendizaje de la nueva ciudadanía”, disponible en <<http://jaling.ecml.at>> (Última visita 17.09.2011).
- Noguerol, Artur y Vilà, Núria (2003). «Una, dues, tres... quatre mil llengües», en *Escola catalana*, nº 396: p. 36-38.
- Norton, B. y Toohey, K. (eds.) (2004): *Critical pedagogies and language learning*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Nussbaum, Lucy (1990): Plurilingualism in foreign language classrooms in Catalonia, *Network on code-switching and language contact. Papers for the workshop on impact and consequences: Broader considerations* (p. 141–165), Strasbourg, European Science Foundation.

- Nussbaum, Lucy (1999): “Emergence de la conscience linguistique en travail de groupe entre apprenants de langue étrangère, *Langages*, 134, p. 35–50.
- Nussbaum, Lucy, y Unamuno, Virginia (2001): “Sociolinguistique de la communication entre apprenants”, en V. Castellotti (ed.), *D’une langue `a d’autres: Pratiques et repr´esentations* (p. 59–80), Rouen, Publications de l’Université de Rouen.
- Nussbaum, Luci y Unamuno, Virginia (eds.) (2006a): *Usos i competències multilingües entre escolars d’origen immigrant*, Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Nussbaum, Luci y Unamuno, Virginia (2006b):” Les competències comunicatives multilingües”, en Nussbaum, Luci y Unamuno, Virginia (eds): *Usos i competències multilingües entre escolars d’origen immigrant*, Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona, 2006, p. 41- 61.
- Olshtain, E. y F. Nissim-Amitai (2004): “Curriculum decision-making in a multilingual context”, *International Journal of Multilingualism*, 1, 1, p. 53-64.
- Oomen-Welke, Ingelore (1998): “Sprachen entdecken”, en Giese, H. y Ossner, J. (hrsg.): *Sprache thematisieren. Fachdidaktische und unterrichtswissenschaftliche Aspekte*, Freiburg, Fillibach, p. 123-146.
- OSCE (1998): *The Oslo Recommendations the Linguistic Rights of National Minorities & Explanatory Note*, <<http://www.unesco.org/most/ln2pol7.htm>> (Última visita 17.09.2011).
- Palacios Martínez, Ignacio M. (dir.) (2007): *Diccionario de enseñanza y aprendizaje de lenguas*, Madrid, enclave-ELE.
- Palacios Martínez, Ignacio (2004): “La enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Una perspectiva europea”, en Salaberri Ramiro, S. (de.): *Nuevas tendencias en la enseñanza de Lenguas Extranjeras*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, p. 155-184.
- Palacios Martínez, Ignacio (2008): “O Portfolio europeo das linguas. Reflexións e ideas para a súa posta en práctica na aula”, en Díaz, T.; Mas, I. y Zas, L. (coords.): *Integración lingüística e inmigración*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela, p. 117-136.

- Payrató, Lluís (1995): “Transcripción del discurso coloquial”, en Cortés Rodríguez, Luis (ed.): *El español coloquial*, Almería, Universidad de Almería, p.45-70.
- Payrató, Lluís (1996): *Català coloquial. Aspects de l'ús corrent de la llengua catalana*, València, Servei de Publicacions de la Universitat de València.
- Pekarek, S. (1999): “Stratégies de communication bilingües en classe de L2? Enjeux acquisitionnels et enjeux communicatifs”, *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère-AILE*, 1, p. 127-141.
- Penny, Ralph (2004) [2000] : *Variación y cambio en español*, Madrid, Gredos.
- Pennycook, Alastair (2001): *Critical applied linguistics*, London, Lawrence Erlbaum Associates.
- Pennycook, Alastair (2007): *Global Englishes and transcultural flows*, London Routledge.
- Pereira, Dulce (2009): “Integração dos imigrantes de origem crioula. Uma experiência de educação bilingüe em portugal”, en Díaz, T.; Mas, I. y Zas, L. (coords.), *Diversidade lingüística e cultural no ensino de linguas*, Santa Comba, TresCtres, p. 37-82.
- Perregaux, C. (1994): “Comment accueillir la (les) langue(s) de l'élève?”, *Odysee*, Neuchâtel.
- Perregaux, C. (1995): “L'école, espace plurilingue”, *LIDIL*, nº 11, avril 1995, p. 125-139.
- Perregaux, C. (1998): “Esquisse d'un nouveau monde”, en J. Billiez, *De la Didactique des Langues à la Didactique du Plurilinguisme*, Grenoble, Université Stendhal-Grenoble III, p. 291-298.
- Perregaux, C. [et al.] (2003): *EOLE, Éducation et ouverture aux langues à l'école*, Neuchâtel, CIIP, 2 vols.
- Pinto, M. A., R. Titone y F. Trusso (1999): *Metalinguistic Awareness: Theory, Development and Measurement Instruments*, Pisa y Roma, Istituti Editoriali e Poligrafici Internazionali.

- Plaza Pust, Carolina y Morales López, Esperanza (eds.) (2008): *Sign bilingualism: Language development, interaction, and maintenance in sign language contact situations*, Ámsterdam, John Benjamins.
- Ploquin, Françoise (2006): "Les avantages de l'intercompréhension", en *Une nouvelle approche du plurilinguisme en Europe: l'Intercompréhension, Expolangues-Paris*, Délégation générale à la langue française et aux langues de France, p. 17-21.
- Prego Vázquez, Gabriela (1996): "La repetición: cohesión y persuasión en los regateos de ferias rurales gallegas", *Revista Española de Lingüística*, 26/1, p. 185-186.
- Prego Vázquez, Gabriela (1997): "Estructuración sociodiscursiva de regateos de ferias rurales gallegas", *Interlingüística*, 5, p. 137-146.
- Prego Vázquez, Gabriela (1998): *Una aproximación socio-interaccional al género discursivo del regateo*, València, Centro de Estudios sobre Comunicación Interlingüística e Intercultural.
- Prego Vázquez, Gabriela (2000). *Prácticas discursivas, redes sociales e identidades en Bergantiños (Galicia): La interacción comunicativa en una situación de cambio sociolingüístico*. Tesis de Doutorado. Departamento de Galego-Portugués, Francés e Lingüística, Universidade da Coruña.
- Prego Vázquez, Gabriela (2004): "Alternancia lingüística e construción dunha nova clase social na Galicia rururbana", *Actas do II Second University of Vigo International Symposium of Bilingualism (Vigo, outubro de 2002)*, p.1579-1592.
- Prego Vázquez, Gabriela (2007a): "Frame Conflict and Social Inequality in Workplace: Professional and Local Discourse Struggle in Employees/Customers Interactions". *Discourse and Society*, 18, 3, p. 295-336.
- Prego Vázquez, Gabriela (2007b). "Los recursos interaccionales del poder como mecanismos de negociación de identidades profesionales". *RILI*, 1,9, p. 111-124.
- Prego Vázquez, Gabriela (2008): "La investigació sociointeraccional de l'empresa aplicada a la formació comunicativa dels empleats", *Llengua, Societat i Comunicació*, 6, p.33-40, Centre Universitari de Sociolingüística i Comunicació.

- Prego Vázquez, Gabriela (2010): "Communicative styles of code-switching in service encounters: the frames manipulation and ideologies of 'authenticity' in institutional discours", *Sociolinguistic Studies*, vol. 4.2, p. 371-412.
- Price, Glanville (dir.) (2000): *Encyclopedia of the language of Europe*, London, Blackwell.
- Pujolar, Joan (1997): *De què vas, tio?*, Barcelona, Empúries.
- Pujolar, Joan (2001): *Gender, Heteroglossia and Power: a sociolinguistic study of youth cultura*, Berlín, Walter de Gruyter.
- Pujolar, Joan (2008): "Els joves, les llengües i les identitats", *Noves SL. Revista de Sociolingüística*, invierno, 2008, p. 1-11, disponible en <http://www.gencat.cat/llengua/noves> (Última visita 17.09.2011).
- Py, Bernard (1994): "Algunes remarques sobre les nocions d'exolingüisme i de bilingüisme", *Textos de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 8 (1996), p. 47-60. Versión traducida de los materiales publicados en *Cahiers de Praxématique*, 25.
- Py, Bernard (1997): "Pour une perspective bilingüe sur l'enseignement et l'apprentissage des langues", *Études de linguistique appliqué*, núm. 108, p. 495-503.
- Querol Puig, Ernest (2011): *Ser multilingüe o no ser...? Les representacions de les llengües dels joves barcelonins*, Barcelona, Universitat Oberta de Catalunya.
- Ramallo, Fernando (2010): "Cara a unha tipoloxía dos falantes do galego", en *Educación e linguas en Galicia*, Santiago de Compostela, Servizo de Publicacións e Intercambio Científico, p. 15-37.
- Rampton, Ben (1995): "Language crossing and the problematisation of ethnicity and socialisation". *Pragmatics* 5 (4), p. 485-513.
- Rampton, Ben (1998): "Language crossing and the redefinition of reality". En P. Auer (ed.), *Code-Switching in Conversation. Language, Interaction and Identity*. London: Routledge, p. 290-317.

- Rampton, Ben (2001): "Language crossing, 'Crosstalk' and cross-disciplinary in sociolinguistics", en Coupland, N.; Sarangi, S. y Candlin, C. (eds.): *Sociolinguistics and Social Theory*, London, Longman, p. 261-296.
- Rampton, Ben (2004) [1995]: *Crossing: Language & Ethnicity among Adolescents* Manchester: St Jerome Press, 2ª ed.
- Rampton, Ben (2006): *Language in Late Modernity. Interaction in an Urban School*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Rampton, Ben (2008): "Everyday antiracism in ethnolinguistic crossing and stylization", en Joan Pujolar (ed.): *Els joves, les llengües i la identitat*, Monográfico de *Noves SL*, *Revista de Política Lingüística*, 2008, p.1-6.
- Real Academia Española: *Diccionario de la lengua española*, en <http://buscon.rae.es/draeI/> (Última visita 17.06.2011).
- Recalde Fernández, Montserrat (1993): *Usos e actitudes sobre a gheada, Memoria de licenciatura*, Universidade de Santiago de Compostela.
- Recalde Fernández, Montserrat (1994): "Gheada e situación", *Verba*, volumen 21, p. 339-367.
- Recalde Fernández, Montserrat (1998): "Lingua galega e identidade", Congreso Internacional de Lingüística y Filología Románicas (21º. 1995. Palermo), *Atti del XXI Congresso Internazionale di Linguistica e Filologia Romanza: Centro di studi filologici e linguistici siciliani, Università di Palermo 18-24 settembre 1995*, Tübingen, Max Niemeyer, Vol. 5, p. 575-588.
- Recalde Fernández, Montserrat (2007): "La construcción lingüística de la identidad social en Galicia : introducción de variedades deslegitimadas en el mercado lingüístico", *Actas del VI Congreso de Lingüística General : Santiago de Compostela, 3-7 de mayo de 2004*, editadas por Pablo Cano López, Isabel Fernández López, Miguel González Pereira, Gabriela Prego Vázquez, Montserrat Souto Gómez, Madrid, Arco-Libros, V.III, p. 3715-3733.
- Ricento, Tomas (ed.) (2006): *An Introduction to Language Policy. Theory and Method*, Oxford, Blackwell.

- Richards, Jack y Rodgers, Theodore (2003) [1986]: *Approaches and methods in language teaching: a description and analysis*, Cambridge, Cambridge University Press. Traducción española: *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, Cambridge/Madrid, Cambridge University Press.
- Robinson, C.D.W. (1993): “Where minorities are in the majority: language dynamics amidst high linguistic diversity”, en K. Bot (ed.): *Case Studies in Minority Languages*, *AILA Review*, 10, p. 52-70.
- Rojo, Guillermo (2004): “El español de Galicia”, en Cano, Rafael (coord.): *Historia de la lengua española*, Barcelona, Ariel, p. 1087-1101.
- Romaine, Suzane (1996): *El lenguaje en la sociedad*, Barcelona, Ariel.
- Sacks, Harvey; Schegloff, Emanuel A. y Jefferson, Gail (1974): “A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation”, *Language*, 50, p.696-735.
- Safont, María Pilar (2005): *Third language learners. Pragmatic production and awareness*, Clevelon, Multilingual Matters.
- Santos Rego, Miguel A. y Lorenzo Moledo, M. Mar (2003): *Inmigración e acción educativa en Galicia*, Vigo, Xerais.
- Santos Rego, Miguel A. y Lorenzo Moledo, M. Mar (2009): “La participación de las familias inmigrantes en la escuela. Un estudio centrado en la procedencia”, *Revista de Educación*, 350, p. 277-300.
- Saville-Troike, Muriel (2003): *The Ethnography of Communication. An introduction*. Oxford: Blackwell Pub, (3ª edition).
- Schegloff, Emanuel A. (1972): “Sequencing in Conversational Openings”, en J. Gumperz y D.Hymes (eds.): *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*, New York, Holt, Rinehart & Winston, p. 346-380.
- Schieffelin, Bambi B.; Woolard, Kathryn A. y Kroskrity, Paul V. (eds.) (1998): *Language Ideologies; practice and theory*, New York / Oxford; Oxford
- Schieffelin, Bambi; Woolard, Kathryn y Kroskrity, Paul V. (eds.) (1998):

- Language Ideologies: practice and theory*, New York / Oxford, Oxford University Press University Press.
- Schmidt, R. (1990): "The role of consciousness in second language learning", *Applied Linguistics*, 11 (2), p. 129-158.
- Schmidt, R. (1993): "Awareness and second language acquisition", *Annual Review of The Applied Linguistics*, 13, p. 206-226.
- Siegel, Jeff (2006): "Language ideologies and the education of speakers of marginalized language varieties: Adopting a critical awareness approach", *Linguistics and Education* 17, p. 157-174.
- Siguán, Miquel (1996): *La Europa de las lenguas*, Madrid, Alianza Editorial.
- Siguán, Miquel (1998): *La escuela y los inmigrantes*, Barcelona, Paidós.
- Siguán, Miquel (2003): *Inmigración y adolescencia. Los retos de la interculturalidad*, Barcelona, Paidós.
- Silva Domínguez, Carme (2007a): "La percepción de los distintos colectivos de inmigrantes en la Comunidad Autónoma de Galicia. Estudio de sus denominaciones en la prensa escrita", en Luque Durán, J. D. y Beltrán, Pamies (eds.): *Interculturalidad y lenguaje. II: Identidad cultural y pluralidad lingüística*, Granada, Granada Lingvistica, p. 357-367.
- Silva Domínguez, Carme (2007b): "A denominación de *los nuevos gallegos* aplicada a inmigrantes no xornal *La Voz de Galicia*. Análise discursiva e implicacións sociolóxicas", en Veira Veira, J.L. (org.): *IV Congreso Astur-Galaico de Socioloxía (A Coruña 23-24 de marzo de 2007)*, (edición en CD-ROM), A Coruña: cursos_congresos_simposios, nº 87.
- Silva Domínguez, Carme (2008): "Iniciativas de formación en lingua galega para inmigrantes", en Díaz, T; Mas, I. y Zas, L. (eds.): *Integración lingüística e inmigración*, Santiago de Compostela, Universidade, p. 53-93.
- Silva Domínguez, Carme (2009): "Formación en lingua galega para inmigrantes adultos: balance do período 2004-2007", en Díaz, T; Mas, I. y Zas, L. (eds.):

- Diversidade lingüística e cultural no ensino de linguas*, Santa Comba, TresCtres, p. 225-281.
- Silva Valdivia, Bieito (2008a): "Plurilingüismo a partir do galego: o papel da escola", *Revista galega do ensino*, 53, p. 21-25.
- Silva Valdivia, Bieito (2008b): "Lingua e escola en Galicia: balance e propostas de futuro", *Grial: revista galega de cultura*, 179, p. 48-59.
- Silva Valdivia, Bieito (2010): "As linguas no sistema escolar de Galicia", en Siva, B.; Rodríguez, X. y Vaquero, I.: *Educación e linguas en Galicia*, Santiago de Compostela, Servizo de Publicacións e Intercambio Científico, p. 39-61.
- Silva Valdivia, Bieito; Rodríguez Rodríguez, Xesús y Vaquero Quintela, Isabel (2010): *Educación e linguas en Galicia*, Santiago de Compostela, Servizo de Publicacións e Intercambio Científico.
- Silverstein, Michael (2003): "Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life", *Language & Communication*, 23, p. 193-229.
- Sinclair, J. y Coulthard, Malcom (1975): *Towards an analysis of discourse: the English used teachers and pupils*, London, Oxford University Press.
- Skutnabb-Kangas, Tove (2000): *Linguistic Genocide in Education or Worldwide Diversity and Human Rights?*, Mahwah (New Jersey), Lawrence Erlbaum.
- Skutnabb-Kangas, Tove (2005) [2002]: "¿Por qué se debe conservar y promover la diversidad lingüística europea? Algunos argumentos.", *Revista para las Ciencias Sociales*, vol. I, mayo 2005, p. 1-16.
- Skutnabb-Kangas, Tove (2006): "Language Policy and Linguistic Human Rights", en Ricento, Tomas (ed.): *An Introduction to Language Policy. Theory and Method*, Oxford, Blackwell, p. 273-292.
- Skutnabb-Kangas, Tove (ed.) (2009): *Social justice through multilingual education*, Bristol, Multilingual Matters.
- Stubbs, Michael (1987): *Lenguaje y escuela: análisis sociolingüístico de la enseñanza*, Madrid, Cincel-Kapelusz, D. L.

- The Nuffield Language Inquiry (2000): *Languages: the next generation*, London, The Nuffield Foundation.
- Trim, John (1997): *Apprentissage des langues et citoyenneté européenne : rapport final du groupe de projet (activités 1989-1996)*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Trujillo Sáez, Fernando (2006): “La cultura en l’ensenyament d’idiomes: de la teoria a la prèctica a través del PEL”. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, nº 39, p. 49-55.
- Tusón, Jesús (1988): *Mal de llengües: A l'entorn dels prejudicis*, Barcelona, Empúries.
- Tusón, Jesús (1996): *L'Escriptura: una introducció a la cultura alfabètica*, Barcelona, Empúries.
- Tusón, Jesús (2009): *Patrimonio natural. Elogio y defensa de la diversidad lingüística*, Barcelona, Ariel.
- Tusón Valls, Amparo (1997): *Análisis de la conversación*, Barcelona, Ariel.
- Tusón Valls, Amparo (2011): “El desarrollo de la competencia comunicativa oral en el aula”, en *Textos*, nº 56, p. 66-74.
- Tusón Valls, Amparo y Nussbaum, Luci (1996): “El aula como espacio cultural y discursivo”, *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, nº 12, p. 40-47.
- Tusón Valls, Amparo y Unamuno, Virginia (1999): “¿De qué estamos hablando? El malentendido en el discurso escolar”, *Discurso y Sociedad*, vol. 1, núm. 1, (marzo), p. 19-34.
- Unamuno, Virginia (2003): *Lengua, escuela y diversidad sociocultural: hacia una educación lingüística crítica*, Barcelona, Graó.
- Unamuno, Virginia (2004): “Dilemas metodológicos, preguntas de investigación”, *Estudios de Sociolingüística*, 5 (2), p. 219-230.
- Unamuno, Virginia (2008): “Multilingual switch in peer classroom interaction”, *Linguistics and Education*, 19, p. 1-19.
- Unamuno, Virginia y Nussbaum, Luci (2006): “De la casa al aula: ámbitos y prácticas de transmisión y aprendizaje de lenguas”, en *Enseñar y aprender lenguas en el país de acogida*, Barcelona, Graó, p. 43-51.

- Unamuno, Virginia; Tusón, Amparo y Corona, Víctor (2008): “Falar el *nosotros* de *allá* y el *ellos* de *aquí*: A variación do castelán como obxecto de reflexión e de ensino”, en Díaz, T.; Mas, I. y Zas, L. (coords.): *Integración lingüística e inmigración*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela, p. 95- 115.
- UNESCO (1996): *Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos*, <<http://www.unesco.org/cpp/sp/declaraciones/linguisticos.htm>> (Última visita 17.06.2011).
- UNESCO (2003): Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas, disponible en línea: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001836/183699S.pdf>> (Última visita 17.06.2011).
- Uranga, Belén y Maraña, Maider (eds.) (2008): *El futuro de las lenguas*, Los libros de la Catarata, Bilbao.
- Valle, José del (1999): “Monoglossic policies for a heteroglossic cultura: misinterpreted multilingualism in Modern Galicia”, *Language and communication*, 20, 1, p. 105-132.
- Valle, José del (ed.) (2007): *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español*, Madrid, Vervuert.
- Van Dijk, Teun A (1998): *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*, Barcelona, Gedisa.
- Van Dijk, Teun A. (2003): “La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato en favor de la diversidad”, en *Métodos de análisis crítico de discurso*, Wodak, Ruth y Meyer, Michael (eds), Madrid: Gedisa, p. 143-176.
- Van Lier, Leo y Corson, David (eds.) (1999): *Encyclopedia of Language and education*, vol. 6: *Knowledge about language*, Amsterdam, Kluwer.
- Verschueren, Jef (1999): *Understanding Pragmatics*, London, Arnold Pub.
- Verschueren, Jef; Östman, Jan-Ola y Blommaert, Jan & Bulcaen, Chris (eds.) (2002): *Handbook of Pragmatics*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publ.Co.

- Vez Jeremías, José Manuel (2000): *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Barcelona, Ariel.
- Vez Jeremías, José Manuel (2009): "Multilingual Education in Europe: Policy Developments", *Porta Linguarum*, 12, p. 7-24.
- Vez Jeremías, José Manuel (2010): "Linguas e globalización en Europa", en Silva, B.; Rodríguez, X. y Vaquero, I: *Educación e linguas en Galicia*, Santiago de Compostela, Servizo de Publicacións e Intercambio Científico, p. 165-194.
- Vigara, Ana María y Reyes Sánchez, Paco (1997): "Graffiti y pintadas en Madrid: Arte, lenguaje, comunicación", *Espéculo*, nº 4, revista electrónica: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero4/index.htm> (Última visita 17.06.2011).
- Vila, Ignasi (2004): "Acerca del tratamiento escolar de las minorías lingüísticas y culturales con un especial énfasis en la lengua propia", AA. VV., *Actas del I Congreso Nacional sobre Educación Intercultural*, Almería, Junta de Andalucía, 2004.
- Wallace, C. (1997): "The role of language awareness in critical pedagogy", en van Lier, Leo y Corson, David: *Encyclopedia of Language and education*, vol. 6: *Knowledge about language*, Amsterdam, Kluwer, p. 241-249.
- Wallace, C. (1999): "Critical language awareness: key principles for a course in critical reading", *Language Awareness*, 8.2, p. 98-110.
- Wallerstein, Immanuel (1983): *Historical Capitalism with Capitalist Civilization*, London, Verso.
- Wallerstein, Immanuel (1997): "The time of space and the space of time: The future of social science", <http://fbc.binghampton.edu/iwtynesi.htm> (Última visita 17.06.2011).
- Wallerstein, Immanuel (2000): *The Essential Wallerstein*, New York, The New Press.
- Wodak, R. (1996). *Disorders of Discourse*. London/ New York: Longman.
- Woolard, Kathryn (1998): "Simultaneity and Bivalency as Strategies in Bilingualism." *Journal of Linguistic Anthropology* 8(1), p.3-29.

- Woolard, Kathryn (2007): “La autoridad lingüística del español y las ideologías de la autenticidad y del anonimato”. En *La lengua, ¿patria común?*, Valle, José del (ed.), Madrid, Vervuert.
- Zeevaert, Ludger (2001): “Intercomprehension in Scandinavia: strategies of repair in authentic interscandinavian discourses”, en EUROCOM: European Multilingualism via Language Family Intercomprehension, Hagen, november, 2001. Disponible en: <<http://www.fernuni-hagen.de/SPACHEN/Kongress>> (Última visita 17.06.2011).

